FENOMENOLOGIE

8

Collana diretta da Vincenzo Costa ed Elio Franzini

Classici della fenomenologia

Comitato editoriale della collana

Direttori: Vincenzo Costa - Elio Franzini

Comitato scientifico:
Giampiero Arciero, Antonio Bellingreri, Jocelyn Benoist, Rudolf Bernet, Stefano Besoli, Daniele Bruzzone, Carla Canullo, Virgilio Cesarone, Alfredo Civita, Giuseppe D'Anna, Marco Dallari, Roberta De Monticelli, Ferruccio De Natale, Nicolas De Warren, Natalie Depraz, Adriano Fabris, Alfredo Ferrarin, Thomas Fuchs, Hans-Helmuth Gander, Nicoletta Ghigi, Luca Ghirotto, Luca Guidetti, Vanna Iori, Roberta Lanfredini, Michele Lenoci, Davide Liccione, Sandro Mancini, Giuliana Mancuso, Massimo Marassi, Felice Masi, Eugenio Mazzarella, Silvano Petrosino, Dominique Pradelle, Alice Pugliese, Pier Cesare Rivoltella, Giorgio Rizzo, Claude Romano, Leonardo Samonà, Jose Javier San Martin Sala, Paolo Spinicci, Andrea Staiti, Giovanni Stanghellini, Anthony Steinbock, Massimiliano Tarozzi, Francesco Saverio Trincia, Luca Vanzago, Mario Vergani, Dan Zahavi, Antonio Zirion Q.

Eugen Fink

Introduzione alla pedagogia sistematica

a cura di Virgilio Cesarone e Claudio Crivellari

Scholé

Titolo originale dell'opera:
Eugen Fink, *Grundfragen der systematichen Pädagogik*, first published in 1978 by Rombach+Co GmbH © Verlag Karl Alber part Verlag Herder GmbH, Freiburg im Breisgau

Traduzione di Roberta Santucci

In copertina: elaborazione grafica di Monica Frassine - casamosama.it

La collana è *peer reviewed*

I diritti di traduzione, di memorizzazione elettronica, di riproduzione e di adattamento totale o parziale, con qualsiasi mezzo (compresi i microfilm), sono riservati per tutti i Paesi.

Le fotocopie per uso personale del lettore possono essere effettuate nei limiti del 15% di ciascun volume/fascicolo di periodico dietro pagamento alla SIAE del compenso previsto dall'art. 68, commi 4 e 5, della legge 22 aprile 1941, n. 633.

Le fotocopie effettuate per finalità di carattere professionale, economico o commerciale o comunque per uso diverso da quello personale possono essere effettuate a seguito di specifica autorizzazione rilasciata da CLEARedi, Centro Licenze e Autorizzazioni per le Riproduzioni Editoriali, Corso di Porta Romana n. 108, 20122 Milano, e-mail autorizzazioni@clearedi.org e sito web www.clearedi.org

Scholé è un marchio dell'Editrice Morcelliana

© 2019 Editrice Morcelliana

Via Gabriele Rosa, 71 - 25121 Brescia

LegoDigit srl - Via Galileo Galilei 15/1 - 38015 Lavis (TN)

ISSN 2531-3959

ISBN 978-88-284-**0055**-4

Premessa

Approssimazioni a una pedagogia cosmologico-esistenziale

Virgilio Cesarone

La presente traduzione intende colmare un vuoto rilevante all'interno del dibattito filosofico e pedagogico italiano. Se, infatti, negli ultimi anni si sono susseguite traduzioni dei testi filosofici di Eugen Fink[1], riattivando l'attenzione sul suo pensiero sorta già negli anni '70[2], è mancata finora un'opera nella nostra lingua che desse conto dell'intenso sforzo teoretico che Fink dedicò all'analisi dei fondamenti filosofici della pedagogia. Per introdurre nel modo migliore questo lavoro però, che secondo l'autointerpretazione dell'autore racchiude il nucleo fondamentale delle sue riflessioni pedagogiche[3], è senza dubbio opportuno innanzitutto introdurre la figura di Fink.

[1] Le opere di Fink tradotte recentemente in italiano sono le seguenti: *Sull'entusiasmo*, Gallio, Ferrara 2003; *Fenomeni fondamentali dell'esistenza umana*, ETS, Pisa 2006; *Prossimità e distanza*, ETS, Pisa 2006; *VI Meditazione cartesiana. L'idea di una filosofia trascendentale del metodo vol. 1*, FrancoAngeli, Milano 2009; *Studi di Fenomenologia 1930-1939*, Lithos, Roma 2010; *Introduzione alla filosofia*, ETS, Pisa 2011; *Le domande fondamentali della filosofia antica*, Donzelli, Roma 2013; *Presentificazione e immagine. Contributi alla fenomenologia dell'irrealtà*, Mimesis, Milano 2014; *Per gioco*, Morcelliana, Brescia 2016.

[2] Le prime traduzioni delle opere di Fink sono state: *Il gioco come simbolo del mondo*, Lerici, Roma 1969 (Hopefulmonster, Torino 1992); *Oasi della gioia. Idee per una ontologia del gioco*, Rumma, Salerno 1969 (*Oasi del gioco*, Raffaello Cortina, Milano 2008); *La filosofia di Nietzsche*, Marsilio, Padova 1973; E. Fink - M. Heidegger, *Dialogo intorno a Eraclito*, Coliseum, Milano 1992 (*Eraclito*, Laterza, Roma-Bari 2010).

[3] Quest'affermazione mi è stata riportata da uno dei curatori dell'edizione tedesca, Franz-Anton Schwarz, assistente per lunghi anni di Eugen Fink nelle sue attività

Eugen Fink, nato a Costanza nel 1904, si è formato alla scuola fenomenologica di Edmund Husserl, di cui è stato per molti anni, anche durante quelli bui del nazionalsocialismo al potere, fedele e attento assistente privato, nonché stretto collaboratore nella stesura delle sue ultime pubblicazioni come le *Meditazioni cartesiane* e la *Crisi delle scienze europee e la fenomenologia trascendentale*. Se il magistero di Husserl fu di fondamentale importanza per lo sviluppo del suo pensiero, l'incontro con Martin Heidegger, che nel 1928 succedette al fondatore della fenomenologia sulla cattedra di filosofia dell'Università di Friburgo, contrassegnò la messa in discussione e il completo ripensamento di alcuni principi fondamentali della fenomenologia trascendentale, alla luce della domanda sul senso dell'essere, approdo dell'analitica dell'esserci contenuta in *Essere e tempo*. Solo alla fine della guerra, dopo che la sua vicinanza al maestro Husserl, di origine ebrea, ne aveva impedito l'accesso alla carriera accademica, Fink ricevette l'incarico di docente dall'Università di Friburgo, dove insegnò fino alla morte, avvenuta nel 1974.

1. Eugen Fink tra filosofia e pedagogia

Oltremodo complesso appare il compito di sintetizzare il profondo e articolato cammino filosofico di Eugen Fink, soprattutto perché il suo pensiero, per quanto lontano da ogni volontà di costruire un sistema, è da intendere sicuramente come sistematico. Ciò significa che a uno sguardo analitico può facilmente sfuggire la visione d'insieme che lega in maniera essenziale le sue critiche alla fenomenologia trascendentale del maestro con le proprie posizioni speculative, nascenti dalla sua originale ermeneutica della storia della filosofia, insieme all'articolazione di una proposta antropologica basata sull'analitica dei fenomeni fondamentali dell'esistenza umana, e quindi con l'idea filosofica di una pedagogia cosmologica.

didattiche vertenti sulla pedagogia. L'assistente per la didattica di filosofia era invece Friedrich-Wilhelm von Herrmann.

È necessario prima di tutto rimarcare il fatto che l'interesse di Eugen Fink per la pedagogia non va considerato un mero corollario del suo cammino filosofico; e questo perché egli vedeva nel fenomeno dell'educazione, anche se perlopiù in maniera inespressa e inconsapevole, un'interpretazione fondamentale della vita, vale a dire una prospettiva che si apre al futuro in base alle interpretazioni che l'uomo dà della propria esistenza. L'educazione è, infatti, uno dei fenomeni fondamentali dell'esserci umano[4], accanto alla morte, al lavoro, al dominio, all'eros, al gioco, alla vergogna[5]. Questo non significa, però, cercare di illuminare una volta per tutte tale fenomeno, ma portarlo a emergere con un'attenta e meditante riflessione, perché nel fenomeno educativo sono contenute sempre tracce della vita, tracce del mondo. Forse proprio a causa di questo approccio inusuale, soprattutto rispetto alle derive psicologistiche della pedagogia (da Fink aspramente criticate)[6], la sua proposta pedagogica, pervasa di concettualità propriamente filosofica, risulta anche in Germania poco conosciuta e quasi per nulla recepita[7].

[4] Il motivo per cui Fink aggiunge l'aggettivo "umano" al neutro *Dasein*, termine heideggeriano tradotto in italiano con "esserci", consiste nell'impossibilità di concepire l'esistenza umana al di là della sua concrezione sessuale, come si potrà vedere nel presente lavoro. Per un'esplicitazione più analitica di questi aspetti mi permetto di rimandare al mio *Nel labirinto del mondo. L'antropologia cosmologica di Eugen Fink*, ETS, Pisa 2014.

[5] Cfr. *infra*, p. 29.

[6] Cfr. *infra*, pp. 177, 179, 191.

[7] Tale è l'opinione di un allievo di Fink poi divenuto professore alla *Pädagogische Hochschule* di Freiburg im Breisgau (cfr. F. Graf, *Einfürung in die Pedagogik Eugen Finks*, in *Eugen Fink*, a cura di A. Böhmer, Königshausen & Neumann, Würzburg 2006, pp. 71-84), superfluo aggiungere che si spera con questo lavoro di contribuire al riconoscimento in Italia dell'indubbio spessore di questo filosofo anche in campo pedagogico.

2. Il pensiero pedagogico di Fink

Per cogliere in maniera appropriata il nesso essenziale che nel pensiero di Fink articola il rapporto tra riflessione filosofica e pedagogica, credo sia opportuno muovere dalla sua interpretazione del termine *Bildung*, ossia formazione. Questo concetto, come tutti i sostantivi in *-ung* in tedesco, descrivono un processo ambivalente, racchiudendo in sé un duplice significato, quello del movimento dell'azione e quello del risultato conseguito ad azione conclusa, vale a dire il procedere formativo e il risultato della formazione[8]. Qui emerge un tratto essenziale della comprensione finkiana della formazione: essa, in quanto relazione continua alla vita, è principalmente tanto azione quanto opera umana. Solamente l'essere umano, in quanto natura che mette costantemente in gioco due aspetti fondamentali, *opera* e *ideale*, può dare avvio a un processo di formazione. In tal senso la formazione prende il significato di un processo attraverso cui l'uomo può darsi autonomamente una figura spirituale, ossia «una forma di esistenza formata e fondata sul rapportarsi dell'uomo a se stesso»[9]. Che cosa significa questo? Che l'uomo è l'unica natura cui è data la possibilità di "formarsi", né la divinità né l'animale hanno necessità o possibilità di farlo, in quanto figure "finite" nella propria determinatezza, sia essa quella dell'eternità sia quella dell'"essere-incatenati" agli istinti.

Benché la formazione sia qualcosa che si rende possibile grazie alla facoltà umana di scegliere, in essa non tutto però può essere limitato all'ambito della volontà. La formazione, infatti, in quanto *ars vivendi*, non è una mera acquisizione di conoscenze, un incamerare progressivo di dati, poiché in essa sono in gioco forze che esulano dal controllo individuale. Innanzitutto perché ogni atto formativo ha origine da un esercizio della libertà che deve confrontarsi continuamente con la realtà oggettiva; per tale motivo il processo formativo va sempre visto in rela-

[8] Cfr. *infra*, p. 179.

[9] E. Fink, *Das Wesen der Bildung* (1946), in *Zur Krisenlage des modernen Menschen. Erziehungswissenschaftliche Vorträge*, a cura di F.-A. Schwarz, Königshausen & Neumann, Würzburg 1989, p. 134.

zione con il divenire storico dell'uomo, ossia la formazione va compresa nella concretizzazione storica, nel suo prendere forma di volta in volta nella sua connessione con la realtà oggettiva. Se vale questa premessa, allora ogni epoca storica ha sviluppato elementi peculiari che contraddistinguono l'esperienza fondamentale del rapporto tra esistenza e realtà, l'apertura della prima a quest'ultima. Tale apertura viene chiamata da Fink il sorgere di un mondo: «Con esperienza dell'esistenza intendiamo quindi la *maniera fondamentale del sorgere del mondo*, in quanto maniera in cui l'esistenza umana, prima di ogni singolare e particolare, ha già sempre esperito la totalità, l'essere-uomo nella totalità di tutte le forze e potenze cosmiche»[10].

Non è possibile, quindi, riuscire a comprendere il significato del termine *paideia* presso i Greci senza far riferimento in primo luogo all'esperienza originaria dell'esistere, che non va intesa come la somma delle conoscenze acquisite, quanto come l'apertura iniziale al mondo nel suo insieme, il sorgere del mondo stesso appunto, che dona il criterio per commisurarsi a tutto ciò che di volta in volta appare, e su cui è possibile operare secondo la *poiesis* o la *praxis*, secondo un impegno produttivo o attraverso una scelta ragionata. In questo orizzonte interpretativo la riflessione filosofico-pedagogica deve riuscire a cogliere l'esperienza fondamentale dell'esistere, che ogni uomo è chiamato ad esercitare nel dinamismo del suo sviluppo storico. Il sorgere del mondo fornisce, dunque, un'apertura comprensiva preliminare su tutte le possibilità di confronto con il reale, "intonando" la vita, potremmo dire seguendo l'analitica esistenziale di Heidegger, ossia la sua comprensione, il destino e il rapporto con il divino. Secondo tale ermeneutica non è assolutamente lecito, per esempio, pensare a una civiltà come quella greca sulla base di una romanticheggiante indistinzione tra uomo e natura, per differenziarla da quella dell'uomo moderno. Ogni civiltà, infatti, ha già da sempre operato la sua cesura rispetto al mondo naturale, e l'uomo greco è colui che per primo si è posto di fronte alla natura, dando inizio al cammino storico della libertà per l'affermazione del proprio

[10] *Ibi*, p. 147.

sé[11]. Certo l'opposizione tra uomo greco e natura è di ben altro significato rispetto alla contrapposizione che viene a crearsi a partire dalla modernità, ma anche questa è appunto un'esperienza fondamentale per afferrare l'autocomprensione dell'uomo e il progetto educativo che da essa prende le mosse.

Non appare possibile, dunque, riuscire a cogliere il significato della formazione e del suo processo, nel momento in cui non si ponga ben in chiaro quale sia la fondamentale "metafisica" che sottostà al progetto educativo. Ecco perché una delle opere più complesse e meglio riuscite di Fink, riguardanti la filosofia della pedagogia, porta il titolo *Metafisica dell'educazione – nella comprensione del mondo di Platone e Aristotele*[12]. Già il titolo enuncia *expressis verbis* che non è possibile riflettere in maniera adeguata sulla teoria dell'educazione dei grandi filosofi greci se non ponendola in relazione con la loro proposta metafisica e soprattutto con il rapporto con il mondo in essa presente. E dunque che cosa contraddistingue le metafisiche dell'educazione dei due primi grandi pensatori della storia occidentale? L'ideale di un uomo che, nel pieno compimento delle sue possibilità, volge lo sguardo a ciò che è immutabile, per trarne regola e indirizzo del suo formarsi terreno. Questo rimando oltremondano costituisce un elemento imprescindibile in ogni progetto educativo secondo Fink, benché diversificato dal modo di intendere la metafisica nel corso dei secoli. Così la *paideia* platonica – guidata innanzitutto dall'intento di rompere con la tradizione mitologica, al fine di operare una svolta educativa sulla base della scienza sull'ente – si affida alla luce del *logos*, che regge l'ordine del mondo in maniera armonica, provando a distogliere lo sguardo dalla realtà terrena che ci incatena, per dirigerlo verso il cielo. Ciò è possibile, però, solo in virtù di una facoltà che l'uomo possiede

[11] In questa disamina della nascita della cultura occidentale Fink si mostra debitore delle tesi espresse dal maestro Edmund Husserl negli articoli scritti nella metà degli anni Venti per la rivista giapponese «Kaizo» (cfr. E. Husserl, *L'idea di Europa*, a cura di C. Sinigaglia, Raffaello Cortina, Milano 1999).

[12] E. Fink, *Metaphysik der Erziehung – im Weltverständnis von Plato und Aristoteles*, Klostermann, Frankfurt a.M. 1970.

come sua autentica natura, ossia grazie a ciò che l'uomo è già sempre. Nonostante le differenze nelle concezioni metafisiche tra i due grandi filosofi, anche Aristotele, a parere di Fink, ha compreso la *paideia* nel medesimo modo. Certamente lo sguardo di Aristotele mostra un interesse verso il bene concreto, a misura d'uomo, anzi del cittadino che vive la propria dimensione temporale e che presta attenzione a quanto nella città viene ritenuto degno di considerazione e di lode, ma l'*Etica nicomachea* termina pur sempre con l'elogio della *sophia*, di quella virtù umana che pone l'uomo in prossimità degli dèi. Se la cornice concettuale entro cui si muovono le dottrine pedagogiche dei due grandi filosofi è così delineata, in che cosa consiste l'apertura al mondo che secondo Fink offrono Platone e Aristotele? Per prima cosa bisogna tener presente che il mondo si determina per entrambi a partire da un "divario ontologico", che diviene essenziale per articolare la struttura gerarchica della realtà, che tributa un senso determinato all'uomo, al suo posto all'interno del mondo e conseguentemente al "verso dove" per cui formarlo. La visione delle idee e la vita contemplativa individuano l'atteggiamento privilegiato per divenire pienamente un uomo, ponendo in secondo piano tutto quello che si mostra contrassegnato dall'apparenza, e quindi dalla contingenza.

Ma Platone e Aristotele sono anche coloro che, fondando la metafisica, pongono il sapere sui principi primi in stretta connessione con le strutture della vita politica e quindi con l'educazione dei cittadini. Come mostra la presente *Introduzione alla pedagogia sistematica* il nesso tra ontologia, politica ed educazione è sempre ineludibile, anche perché la concezione dello Stato in Fink prescinde da organi esecutivi e proceduralismi, apparati amministrativi e organi burocratici, per assumere una dimensione di concreto orizzonte politico entro cui tutto trova una propria dimensione, per dar luogo – così come nella *polis* – a una forma di vita coesistenziale[13]. Proprio Platone, secondo Fink, mostrerebbe che

[13] Su questo aspetto problematico, che non ci è possibile qui approfondire, rimandiamo al saggio di S.-Y. Chien, *Das Verhältnis zwischen Staat und Erziehung bei Eugen Fink*, in *Eugen Fink*, cit., pp. 99-102.

l'educazione dei reggitori dello Stato non può essere disgiunta dalla visione di ciò che è eterno, di quel mondo delle idee che dovrebbe poter offrire una soluzione all'instabilità continua dell'umano mondo contingente[14]. La luce del *logos*, che regge e governa con armonia il cosmo, deve essere la meta verso cui, con un atto di torsione rispetto alle oscure cose sensibili, si dirige il percorso educativo.

L'origine di ogni riflessione sugli scopi dell'educazione non può prescindere, dunque, da una messa in chiaro dei presupposti metafisici, che costituiscono il quadro di riferimento entro cui ci si muove nelle proposte pedagogiche. Ora, prima di porre la domanda sul significato della *paideia* oggi, nell'epoca in cui il pensiero metafisico sembra (almeno apparentemente) tramontato, quali sono in definitiva i presupposti della metafisica dell'educazione di Platone e Aristotele? Fink ne rinviene tre. Il primo consiste in un orientamento fondamentale che viene definito *teologico*: l'idea del bene o il primo motore sono le vette di un sistema di gerarchia ontologica, la cui base è costituita dalla sordità dell'essere privo di coscienza. L'uomo, all'interno di questo sistema, assume una posizione mediana, con la possibilità di dirigere il proprio sguardo verso la pienezza dell'essere e di liberarsi di tutto ciò che lo incatena nella caverna, spingendolo a ritenere vero quanto in realtà è solo parvenza[15]. Da tale determinazione si evince che l'uomo non è una natura interpretabile assolutamente, ossia sciolta dalle relazioni che di volta in volta pone in essere con quanto lo circonda; anzi egli è la natura che grazie al *logos* si rivolge alle cose, le nomina e le racchiude in ambiti di senso. L'uomo, allora, esiste portando con sé sempre una figurazione del mondo, attraverso la quale interpreta la propria esistenza; ed è a partire da questo rapporto continuo con il mondo che Platone ed Aristotele hanno costruito la loro dottrina della *paideia*.

Il secondo presupposto riguarda la preminenza attribuita alla *forma* dell'ente, a ciò che del reale rimane incorruttibile. In questa angolatura prospettica su tutto ciò che ci circonda, quello che definisce in maniera

[14] Cfr. E. Fink, *Metaphysik der Erziehung*, cit., pp. 26-27, 87-88, 152.
[15] Cfr. *ibi*, pp. 305-306.

essenziale l'essere è la sua intellegibilità a scapito della materia. Questo predominio della figurazione rispetto alla materia amorfa contrassegna già una cesura decisiva all'interno della mitologia greca, quando gli dèi olimpici vinsero sulle forze ctonie dei Titani, cacciandoli nell'Averno. Così l'idea o l'*ousia* non sono altro che il corrispondente riflesso di questa necessaria riaffermazione della luce sull'oscurità, del *logos* su ciò che appare fuori dal dominio razionale. È evidente in questa lettura finkiana l'influenza esercitata da *La nascita della tragedia* di Nietzsche, con l'affermazione dell'apollineo socratico sul principio dionisiaco, ma ciò che è importante sottolineare è come, per Fink, la cosiddetta verità filosofica soggiaccia in questa maniera ancora a motivazioni mitologiche. Tale presupposto si mostra decisivo anche nel determinare il progetto educativo riguardante il futuro cittadino, perché il rapporto con il mondo non è visto come qualcosa che appartiene alla realtà dell'umano *tout court*, ma come il frutto di una conquista in virtù degli sforzi di costruzione grazie al pensiero filosofico dell'armonia cosmica in Platone, e attraverso la concordanza tra i principi primi e la libertà umana per mezzo della saggezza in Aristotele.

Il terzo presupposto riguarda la gradazione d'intensità ontologica che distingue la struttura del reale. Ora, a parere di Fink, se il mondo si dispiega secondo una *differenziazione di rango* dell'essere, la causa di ciò è da rinvenirsi nello svuotamento dell'essere stesso, determinato dal progressivo venir meno della luce del *logos* nel momento in cui entra nella temporalità, che però accade senza un vero motivo (Fink non prende in considerazione da un punto di vista filosofico le posizioni gnostiche). Che cosa significa tutto questo? Che nella metafisica, da Parmenide in poi, si è provato a espungere il movimento dall'essere, motivo per cui anche il tempo non è stato pensato all'interno della questione ontologica[16]. Questa visione contrappositiva tra realtà immutabile e caducità terrena ha portato però a considerare l'educazione del

[16] Su questi temi si veda soprattutto il volume dal titolo *Nachdenkliches zur ontologischen Frühgeschichte von Raum Zeit und Bewegung*, ora ripubblicato in E. Fink, *Sein, Wahrheit, Welt*, Eugen-Fink-Gesamtausgabe, vol. 6, a cura di V. Cesarone, Alber, Freiburg/München 2018.

cittadino come qualcosa che avviene entro la *polis*, intesa come il condensato ontico di questa visione ontologica: la *paideia* si dà all'interno di un quadro interpretativo fondamentale contrassegnato dal "di dentro" della città, in cui si dispiega la vita comune nella ricerca del bene[17].

Se l'abbrivio della riflessione finkiana è la considerazione della *paideia*, intesa come viaggio dell'anima verso la sua realizzazione, ossia verso la piena maturazione del nucleo che appartiene alla sua natura sin dalla nascita, per noi oggi è invece necessario fare i conti con la "scoperta" della finitezza dell'esistenza umana: l'uomo è un frammento. Anche per Platone e Aristotele, si dirà, l'uomo è sempre stato mortale, eppure affermare la finitezza dell'uomo non è un mero truismo, anzi nel ribadire questa verità la proposta finkiana trova un fondamentale snodo teorico e sistematico. L'accadere della *Bildung* segue senza dubbio dettami identici per noi come per i Greci, per cui la *paideia* non va interpretata fuori da un processo di comprensione del mondo e di autocomprensione da parte dell'uomo. In tal modo il processo di formazione sa già sempre in anticipo qual è l'uomo che deve essere la meta della formazione, ossia ogni formazione contiene già la predeterminazione di chi dovrà essere il formando. Proprio perché la *Bildung* emerge da un circolo di autocomprensione dell'uomo, vi è sempre un rimando tra la formazione e ciò che l'uomo crede di essere e divenire, ossia di dover essere e dover divenire. Da qui l'importanza fondamentale che assume nella proposta finkiana il tema dell'ideale, ripreso da Kant e che tanta attenzione riceve nell'opera qui tradotta[18], poiché esso appare proprio un modello regolativo in base a cui cercare di formare, o quanto meno ispirarsi nel processo formativo. La *Bildung* è sempre accompagnata da una meta ideale, che in verità altro non è che la ideal-tipizzazione che l'uomo ha di se stesso: l'uomo vuole sé così come si figura. La questione centrale per noi oggi, però, è che nessuna epoca ha mai saputo meno di noi verso quale meta dover essere educati. Il crollo di un collante metafisico, che teneva sistematicamente uniti i vari ambiti del sapere, ha

[17] Cfr. *Metaphysik der Erziehung*, cit., pp. 308-310.
[18] Cfr *infra*, pp. 137 ss.

provocato il venir meno del riferimento extratemporale del processo educativo, sostituito dalla continua trasformazione storica del mondo in cui viviamo, dalla continua motilità che è anche frutto dell'essere sempre all'opera da parte dell'uomo. In questo nuovo paradigma l'educazione resta priva di una direzione stabile e non ardisce avventurarsi in navigazioni che attraversino il *mare magnum*, preferendo rimanere sempre in vista della costa, poiché il modello è ormai una figura frammentaria.

La riflessione filosofica di Fink sulla pedagogia si incentra, allora, su questa essenziale relazione tra autorappresentazione e progetto, fra figura e modellatura. È evidente che l'idea di modellatura ci presenta un orizzonte di senso entro cui interpretare l'esperienza pedagogica, la quale va intesa sempre in movimento nel corso della storia. Ecco perché proprio oggi, quando la forza produttiva dell'uomo appare "scatenata", non legata più ad alcun vincolo, il concetto di forma e di formazione ci presenta problemi molto complessi. Il fondamentale cambio di registro è stato determinato dal passaggio della priorità dalla *praxis* alla *poiesis*, per cui la coppia lavoro-dominio rappresenta la modalità fondamentale in cui l'uomo d'oggi scopre il mondo che lo circonda, e secondo cui interpreta gli enti e l'ente stesso che egli è. È evidente che in tale movimento interpretativo va compreso anche il ruolo della tecnica. La storia della filosofia mostra chiaramente il mutamento epocale che si ripercuote sull'idea di formazione. Per i Greci esclusivamente coloro che non lavoravano erano chiamati all'educazione e alla vita socio-politica, in vista di una condotta di vita indirizzata all'autentica felicità; in questa prospettiva la funzione dell'uomo e la sua importanza all'interno della città si declinavano a partire da ciò che accadeva al di là del lavoro, nel libero spazio dell'ozio non riempito da passatempi o da attività sportive, che serviva a tenere i contatti con un modo esterno al bisogno, in cui appariva lecito per l'anima esperire i suoi possibili mutamenti, lasciando spazio così all'arte, alla religione, alla sapienza[19]. Nell'epoca

[19] E. Fink, *Der Mensch – jenseits der Arbeit*, in *Zur Krisenlage des modernen Menschen*, cit., p. 50.

contemporanea, in cui «anche la politica è una sorta di *techne*»[20], con la pervasività raggiunta dal potere manipolativo dell'uomo, si è chiamati a un'educazione che vede nel lavoro la meta finale di ogni formazione.

Fink non mette in discussione la necessità di comprendere il cammino della civiltà umana a partire dal continuo rapporto con le cose, dalla violenza dell'uomo su di esse, dal potere manipolativo che si esercita tramite il lavoro, ma ritiene estremamente pericolosa l'indistinzione tra *Bildung* ed *Ausbildung*, tra formazione e addestramento tecnico, ossia acquisizione di competenze, come si è avvezzi a dire nell'antilingua burocratica odierna. Anche nella *Repubblica* platonica l'educazione era distinta in diverse tipologie, ma la struttura nel suo insieme era retta dalla centralità dell'*episteme*, della scienza. L'educazione dei *technites*, dei produttori, così come quella dei guerrieri, non aveva certamente bisogno di una conoscenza volta alla ricomprensione nell'anima dell'armonia strutturale del cosmo, l'artigiano e il guerriero erano formati senza che ci fosse una conversione diretta del loro sapere alla contemplazione del mondo vero delle idee, il mondo della luce dell'idea del bene, a cui attinge l'uomo col suo *logos*. Ora, l'indistinzione odierna tra i concetti di formazione e addestramento manifesta una trasformazione destinale nella storia dell'uomo, con il pericolo però che tale indistinzione ci porti a presumere di essere diventati padroni delle cose, quando ormai ne siamo solamente schiavi. Le cose che ci circondano sono sempre meno naturali, e sempre più artificiali, ossia frutto della trasformazione manipolativa dell'uomo, ma questo evento epocale porta, come una dantesca legge del contrappasso, ad una "cosalizzazione" dell'uomo: «Il gioco con il fuoco prometeico non è privo di pericoli»[21]. Dunque questa svolta sociale ed economica, non può che essere fondamentalmente anche ontologica, riflettendosi non solo nella scoperta del mondo che ci circonda, ma anche nella progettazione di quello che ci aspetta. Ecco che la *paideia*, allora, viene "tecnicizzata", perché le figure e gli scopi

[20] E. Fink, *Spiel als Weltsymbol*, in Eugen-Fink-Gesamtausgabe, vol. 7, a cura di C. Nielsen e H.R. Sepp, Alber, Freiburg/München 2010, p. 46.

[21] E. Fink, *Technik und Freiheit*, in *Existenz und Coexistenz*, Eugen Fink Gesamtausgabe, vol. 16, a cura di A. Hilt, Alber, Freiburg/München 2018, p. 823..

dell'educazione vengono visti sotto la luce interpretativa, e quindi progettuale, che la tecnica getta sul mondo.

Il concetto di *epimeleia* allora, quel concetto della cura dell'anima esaltato da Platone, e che secondo il filosofo ceco Jan Patočka, allievo di Husserl e caro amico di Fink, è stato la colonna portante su cui attraverso i secoli si è formata l'Europa[22], appare completamente stravolto. Nella formazione propria all'*epimeleia* il rapporto tra la conoscenza e la cura dell'anima era inverso rispetto a quanto afferma il *mainstream* contemporaneo. Il fine dell'*epimeleia*, infatti, non era quello di acquisire conoscenze, al contrario solo il conseguimento di conoscenze, cioè platonicamente l'intuizione di ciò che è, portava alla cura della propria anima, intesa dunque come il fine di ogni processo formativo. L'*epimeleia* rappresentava, quindi, lo scopo finale dell'acquisizione delle conoscenze, da considerare non svincolate da un legame armonico con l'ordine del cosmo, ma strumenti per accedere all'intellezione del rapporto dell'anima con l'ente e il mondo, con la propria comunità, con il proprio essere temporale[23]. Ormai appare evidente la distanza che separa quella forma di esperienza comunitaria del senso dell'essere che dava luogo all'*epimeleia*, rispetto alla comprensione dell'ente, da parte dell'uomo individualizzato della tarda modernità: nell'epoca della produzione svincolata la comprensione del mondo poggia sull'ente, inteso a partire dalla sua manipolabilità. Spetta quindi alla forza trasformativa dell'uomo dare la misura alle cose, porre il metro nei confronti del mondo. Entro tale orizzonte la domanda sul "verso dove" della formazione si rivela in tutta la sua urgenza, poiché è solo in un'epoca che non ha più la chiara visione di chi l'uomo sia, che ci si chiede insistentemente, quale sia lo scopo della *paideia*: «Un *problema* dell'educazione si dà esclusivamente lì dove il senso dell'esistenza non è fisso, dove deve venire cercato»[24]. Ma se così stanno le cose, perché proporre una introduzione alla pedagogia sistematica?

[22] Cfr. J. Patočka, *Platone e l'Europa*, a cura di G. Reale, Vita e Pensiero, Milano 1997.

[23] Cfr. *ibi*, p. 167.

[24] E. Fink, *Der Geist der Neuzeit*, in *Zur Krisenlage des modernen Menschen*, cit., p. 10.

3. La problematicità di una pedagogia sistematica

Le lezioni qui tradotte furono tenute all'università di Friburgo in Brisgovia nel semestre estivo del 1953, dopo che nel semestre precedente Fink aveva trattato un problema legato inscindibilmente alla questione della pedagogia sistematica, quello della comunità[25]. Per meglio comprendere tale nesso essenziale, è opportuno rimandare a quanto scritto dai curatori nella postilla alla prima pubblicazione dell'opera, uscita postuma. Essi fanno notare, infatti, che il titolo potrebbe apparire fuorviante, dato che in queste lezioni Fink non intendeva proporre un suo sistema pedagogico e nemmeno rendere conto del contemporaneo stato dell'arte riguardo le scienze educative, al fine di presentare una propria introduzione allo studio delle scienze della formazione. La sistematica finkiana è piuttosto un radicale porre in questione la possibile fondazione della pedagogia, sulla base della formulazione di domande fondamentali riguardanti il fenomeno educativo. È questo il motivo per cui l'abbrivio del corso è rappresentato dal concetto preliminare di educazione, esaminato dal punto di vista esistenziale, per giungere poi, attraverso l'elaborazione dei concetti base della pedagogia, a una fondazione teoretica della scienza dell'educazione. Tra i marosi di Scilla e Cariddi, ossia tra i dubbi sollevati dal Positivismo e dal Nichilismo riguardo la validità delle asserzioni proprie alla tradizione pedagogica, Fink, partendo dai motivi esistenziali del "bisogno" educativo da parte dell'essere umano, si concentra sull'analisi essenziale della natura dell'ideale, "luogo" fondamentale per mettere a fuoco il problema educativo e comprenderlo concettualmente. Qual è la natura dell'ideale? Per rispondere a tale questione Fink attinge a piene mani dall'esposizione della *Critica della ragion pura*, dove Kant esprime il principio della necessità delle idee per l'esperienza, perché grazie ad esse si riesce a pensare, ma non a conoscere, l'interezza della realtà che non può divenire mai un oggetto esperibile. Kant distingue ulteriormente

[25] Cfr. E. Fink, *Existenz und Coexistenz. Grundprobleme der menschlichen Gemeinschaft*, a cura di F.-A. Schwarz, Würzburg 1987. L'evidenza di tale contiguità si mostra soprattutto negli ultimi capitoli dell'opera qui tradotta.

queste idee – che servono come principio regolativo per far avanzare la conoscenza delle cose, pensandole nel loro insieme concettuale – dagli ideali, che però non sono astratti, ma svolgono una funzione regolativa grazie alla loro particolare concretezza. L'esempio che Kant stesso fornisce è quello del saggio, ossia di colui che con la propria vita personifica la saggezza, concretizzandola nella sua condotta. Certamente nessuno, nella sua individualità, può essere considerato veramente così saggio da incarnare pienamente questo ideale, persino Socrate ne risulterebbe lontano da una piena rappresentazione. Nonostante ciò, gli ideali rivestono il ruolo di criteri essenziali per una ragione come quella umana, che si sa destinata alla finitezza e alla incompletezza, per riuscire a dare conto della sua caducità e nel contempo a prefiggersi il proprio compito[26]. Ecco che, secondo Fink, la ragione pedagogica moderna non può fare a meno di questi ideali nell'esercizio delle sue funzioni. Pur non avendo la possibilità di "conoscerli" pienamente, ne utilizza la forza regolativa per operare nei confronti della realtà, commisurandosi con i propri criteri a ciò che il mondo sociale gli offre.

È proprio a partire da questo rapporto con l'ideale, che Fink apre la pedagogia a un orizzonte cosmologico, che egli contrappone alle coeve teorie della formazione. La famosa frase kantiana: «Due cose colmano l'animo di ammirazione e riverenza sempre nuova e crescente, quanto più spesso e assiduamente sono oggetto di riflessione: il cielo stellato sopra di me, e la legge morale in me»[27], viene intesa da Fink non come un richiamo ai due regni propri alla metafisica, quello della natura e quello della libertà, ma come l'intreccio tra l'esistenza all'interno dell'ampio mondo del tutto, a cui l'uomo è destinato, e la continua regolamentazione della propria vita secondo gli ideali della ragione. Altrove Fink esprimerà questo nesso, per lui essenziale, con la provocatoria affermazione: «L'etica si fonda sulla fisica»[28], in cui viene espressa la relazione

[26] Cfr. *infra*, p. 136.

[27] I. Kant, *Critica della ragion pratica*, tr. it. di A.M. Marietti, BUR, Milano 1992, p. 501 (A 289).

[28] E. Fink, *Natur, Freiheit, Welt. Philosophie der Erziehung*, a cura di Franz-A. Schwarz, Königshausen & Neumann, Würzburg 1992, p. 68.

tra quello che in queste lezioni viene chiamato il "costume" [*Sitte*], ossia la vita morale in cui si articola la vita sociale, e la comprensione del significato degli enti che si apre all'esistenza umana nel suo svolgersi.

Da queste premesse appare chiaro il rifiuto da parte di Fink di concepire come sensate quelle che a lui appaiono derive positivistiche, sia psicologiche che sociologiche, della pedagogia. Pensare in maniera sistematica la pedagogia significa, invece, confrontarsi con le potenze originarie che determinano l'arco di possibilità entro cui si muove la libera forza plasmante dello spirito umano. Proprio per questo motivo potrà sembrare contrario al *politically correct* contemporaneo l'utilizzo di sostantivi ormai espunti dal lessico abituale quali maschio e femmina, che però sono letti da Fink in stretta connessione con i principi cosmici che governano la vita nella sua forza generativa. Tali principi vanno intesi nella declinazione storica dei tempi, e non è certo intenzione del filosofo e pedagogista scrivere un'apologia del mondo ottocentesco che traspare dai testi di riferimento di Hegel. Vero è, però, che il grande filosofo svevo rappresenta in maniera "imperitura" una dialettica dei sessi che dà da pensare, e che Fink tiene presente nell'analizzare l'istituzione famiglia.

L'elemento originario del fenomeno educativo è, infatti, la vita familiare, di cui Fink propone un'attenta analisi fenomenologica, trovando l'elemento prioritario nella comunità che la famiglia rappresenta rispetto alle varie individualità di cui essa è formata. Proprio a partire dalla famiglia Fink ritiene che il nucleo originario dell'educazione sia sottoposto ad una dialettica triadica, che si svolge tra la figura materna, quella paterna e quella del bambino. Tutte e tre hanno la propria peculiarità e non vanno intese esclusivamente in una forma passiva o attiva, perché creano nel rapportarsi e autorapportarsi il cammino continuo dell'educazione. Ma è proprio l'originario elemento educativo costituito dalla famiglia a rendere ragione del significato della pedagogia cosmologico-esistenziale. È necessario, infatti, partire dal fenomeno primario dell'educazione, intendendolo non come una mera attività istituzionale all'interno di un contesto sociale, ma cogliendo l'intima relazione interumana che sta a fondamento dell'essenza dell'educazione. Ecco perché la famiglia, intesa come unione tra la potenza generatrice del femminino e il mondo dell'individuazione del maschile, sono i fuochi entro cui ruota la di-

namica educativa. In questa prospettiva Fink riporta l'elemento fondamentale della *paideia* alle potenze cosmiche, che sovrintendono i misteri della nostra esistenza nel mondo al cospetto degli enti, viventi e non. Questa differenza dei "sessi" non va vista, però, in mero senso biologico, quanto, appunto, cosmologico, ossia intendendola come il principio a cui sottostà il generare, il crescere e il perire del genere umano. Tantomeno Fink è incline a considerare la differenza tra i sessi come una fissità biologica che non subisce variazioni determinate dalla civiltà entro cui di volta in volta la dimidiazione sessuale dell'esserci si trova a svolgere la propria esistenza: la determinazione del sesso va intesa come qualcosa che supera la mera differenziazione biologica, per assumere significato cosmologico. Se la madre rappresenta, infatti, il principio generativo che fa sì che venga alla luce qualcosa che prima non c'era, portando all'apparenza il bambino custodito nel ventre, il padre rappresenta il principio dell'individuazione, della differenziazione e del contrasto con gli altri enti sotto la luce del principio apollineo. Tutto questo non ha nulla a che vedere con la parità giuridica da tributare a uomo e donna, che si giova di un concetto neutro di persona e prescinde dalla sessualità umana. Fink riprende la distinzione hegeliana di essere in sé, tributata al principio femminile, ed essere per sé proprio del maschile, inserendo questa distinzione, che supera l'indifferenziazione "illuministica", nella sua concezione tensiva dell'educazione.

Seguendo la direttrice interpretativa hegeliana, lo Stato si mostra come la situazione finale del progetto educativo: esso è "educazione in grande"[29]. Ma qui Fink si distacca dalla comprensione speculativa del

[29] Cfr. *infra*, p. 282. Tuttavia c'è da sottolineare l'uso improprio, o quantomeno non filologicamente corretto, del termine Stato nelle pagine finkiane. Come Carl Schmitt ci ha insegnato, appare perlomeno fuorviante utilizzare questo termine, nato dalle guerre di religione e dalla secolarizzazione del XVI secolo, per designare *tout court* la sfera del potere politico istituzionale dai greci ai nostri giorni, attraverso l'impero romano e i regni feudali. Non a caso sempre Schmitt ricorda nella premessa del '63 al suo *Concetto del "politico"* che Hegel traduceva abitualmente il termine *polis* con "popolo" (Cfr. C. Schmitt, *Le categorie del politico*, in *Le categorie del politico*, a cura di P. Schiera, il Mulino, Bologna 1998; mentre è Schmitt stesso a sottolineare in un suo saggio la "determinatezza moderna" dello Stato (cfr. C. Schmitt, *Der Staat als*

grande filosofo svevo. Se, infatti, Fink ritiene che l'educazione sia da comprendere come il momento vitale in cui lo Stato progetta il proprio futuro, garantendo la continuità alle generazioni che dovranno trovare il proprio posto e ruolo all'interno della compagine sociale, non è possibile considerare il passaggio da famiglia a Stato come quello da sostanza a soggetto, ossia seguendo la via hegeliana. La famiglia sarebbe, in questa maniera, spiritualizzata, considerata quindi sotto la luce di un comprendere che fa propri elementi come quelli del lavoro e del dominio, che invece per Fink sono esclusi dalle dinamiche interne della vita e anche dell'educazione familiare. Certo, la famiglia viene inclusa nello Stato in quanto si basa sul legame di amore e morte, elementi presenti dialetticamente anche nello Stato, ma non in maniera esclusiva. Lo Stato promuove sempre l'educazione poiché esso è la modalità in cui un popolo dà forma al proprio futuro. Non è possibile qui approfondire tali spunti interpretativi, basti solo evidenziare come sia lontana da Fink l'idea di uno Stato minimale che, in quanto *malum necessarium*, si limiti a garantire l'autonomia decisionale dei liberi cittadini.

Ma anche lo Stato, oggi, così come il pensiero, si trova in una situazione di crisi, avvolto dalle ombre del nichilismo, ossia dalla fine dei valori tradizionali e quindi alla ricerca di una nuova rotta favorita da ideali. Anche la pedagogia, in quanto "non-scienza", che non ha quindi a disposizione un fondo di conoscenze certe e sempre uguali con il trascorrere dei secoli, subisce quest'onda di crisi. Ma, per usare un'espressione jüngeriana, non si dà forse una possibilità di passaggio al di là della linea del nichilismo?[30] Fink propende piuttosto per un atteggiamento heideggeriano: invece di pensare al superamento della linea, appare opportuno rimanere su di essa, vale a dire riflettere sul nichilismo, e, nel nostro caso, chiedersi in maniera ancora più radicale che cosa sia propriamente l'educazione all'interno dell'esistenza umana.

ein konkreter, an eine geschichtliche Epoche gebundener Begriff, in *Verfassungsrechtliche Aufsätze*, Duncker und Humblot, Berlin 1958, pp. 375-385).

[30] Mi riferisco qui al saggio scritto da E. Jünger - M. Heidegger, *Über die Linie* (*Oltre la linea*, tr. it. di A. La Rocca e F. Volpi, Adelphi, Milano 1989).

Eugen Fink

Introduzione alla pedagogia sistematica

Introduzione

La pedagogia non è una "scienza dello spirito"

1. Critica all'approccio umanistico dell'attuale pedagogia tedesca

Un corso di lezioni sulle "domande fondamentali della pedagogia sistematica" non può introdurre in maniera diretta, come forse ci si attende, alla struttura architettonica di una scienza stabile e ben formata; non può avviare a metodi di ricerca comprovati e riconosciuti; non può far conoscere in maniera univoca, conseguendo una conoscenza garantita, che si può acquisire in uno specifico percorso di studio. Il "sistematico" ha qui un senso completamente diverso rispetto a quello corrente e a cui siamo abituati. Il carattere di sistema della pedagogia è esso stesso un oscuro problema di questa scienza così oltremodo *problematica*. La sua "problematicità" si è a noi nascosta nell'operoso esercizio delle riforme educative, che sono state dovunque annunciate in riferimento ai moderni risultati scientifici – per esempio alla psicologia dello sviluppo, al chiarimento, mediante la psichiatria, di condizioni anormali dell'animo, di ambienti sociologici e così via; la pedagogia appare così come un punto d'incontro di molteplici metodi positivo-scientifici e, quindi, co-determinata dal genere di scienza delle sue discipline ausiliarie. Ancora più decisivo è il fatto che la sua problematicità ci si nasconde spesso nella seguente concezione, divenuta dominante: il processo di emancipazione con cui le singole scienze nel corso della storia si sono distaccate e rese autonome dalla filosofia avrebbe condotto, quale ultimo anello della catena, alla "autonomia" della pedagogia; e, soprattutto, alla fondamentale chiarificazione della

differenza tra scienza della natura e scienza dello spirito. Il potente affermarsi della "coscienza storica" avrebbe condotto, tra le altre, a tali conclusioni attraverso la prospettiva di una realtà storica e di società accessibili soltanto nel "comprendere", allo scopo di innalzare la pedagogia al rango di una scienza dello spirito autonoma. In quanto scienza dello spirito autonoma e libera, la pedagogia sarebbe indipendente dalla filosofia e dalla teologia, indipendente dalle dottrine morali filosofiche e teologiche, dalle considerazioni sul valore e dalle tassonomie della vita. È chiaro che ogni concreta prassi educativa ha luogo a partire dagli impulsi vitali in una situazione storica e fattuale – e cioè proviene dalle reali forze religioso-ideologiche di un'epoca; ma la considerazione di tali potenze della storia non comporterebbe ancora la comprensione del senso specifico dell'educazione. Una dottrina morale o una concezione del mondo, che sia però immersa nel campo conflittuale della guida e del dare forma agli uomini nella mediazione di riferimenti di vita educativi, soggiace a queste condizioni: a una dimensione di senso totalmente propria. E tale dimensione di senso ha valore ora come il campo tematico, come l'oggetto specifico della pedagogia teoretica, per quanto essa si rivolga ai lineamenti generali del fenomeno dell'educazione. L'attuale pedagogia, in quanto moderna e autocosciente "scienza dello spirito", sa di essere intrecciata – così ci dicono – con le grandi correnti storiche dello sviluppo culturale; essa sa del mutamento di tutte le cose umane – ed essa protegge questo sapere, per non decadere in costruzioni razionalistiche e a-storiche. La pedagogia "generale" non si è slegata mai del tutto dalla storia; il sistematico viene stabilito quale rischiaramento di una fatticità storica. La pedagogia generale e quella storica sono pervase e fecondate allorquando si scambiano di prospettiva. Flitner formula il principale aspetto "umanistico" della pedagogia in questo modo: «Si sviluppa quindi per prima la pedagogia storica, che ha il compito di afferrare la situazione del presente a partire dalla storia. Per seconda la pedagogia generale, che ha un carattere sistematico e sviluppa categorie, con le quali si esprime in maniera concettuale la situazione educativa e la si rende comprensibile a partire dalla situazione generale umana. Un sistema, nel senso della scienza più strettamente intesa e dalla più reale compiu-

tezza, non può però mai fallire, perché il generale è a tal punto catturato nel concreto, l'umano atemporale a tal punto nello storico, che le scienze dello spirito non sono mai rappresentabili come strutture stabili di componenti solide»[1]. Anche quando, presso gli allievi spirituali di Dilthey, la pedagogia è passata come una "scienza dello spirito", essa ha però lasciato, in una certa misura, ancora spazio a un "filosofare" – ma non in senso totale, per il fatto che, in genere, la filosofia come sistema metafisico è stata rigettata da Dilthey; la filosofia è stata da lui riconosciuta soltanto come un'espressione della vita ed è stata risolta in una comprensione storica di sé da parte dell'umanità. Ma, nonostante questa diltheyana posizione assoluta della "storia" appartenga già alla storia stessa e la metafisica, data per morta, sia risuscitata in una forma più radicale, oggi è il tempo di ripensare nuovamente l'approccio alla scienza dell'educazione, di chiarire il suo rapporto con la filosofia e di creare i suoi concetti fondamentali a partire da una visione della costituzione essenziale del fenomeno educativo. Questo implica, in primo luogo, una riflessione sulla particolare limitatezza della "scienza positiva" e, qualora si riferisca agli uomini, sulla sua singolare ristrettezza; e, in seguito, una riflessione sui sistemi "chiusi" e "aperti", sulla varietà deduttiva e sul contesto esistenziale della struttura. Sono necessarie simili discussioni al fine di tirare fuori la pedagogia dalla fastidiosa controversia sul metodo, che domina da secoli, e per rimuovere il contrasto con la scienza della natura (ma questo non viene detto in alcun senso con *pathos* newtoniano).

In tutte le scienze ci sono "crisi dei fondamenti", interruzioni dei progressi del sapere su strade certe – interruzioni che sono provocate proprio dal fatto che queste strade e questi binari divengono problematici. Ma quelli che sembrano essere impedimenti, ostacoli e fermate si rivelano spesso come l'abbrivio di nuove possibilità di conoscenza. Nell'imbarazzo e nella confusione si annuncia una produttiva insufficienza. La pedagogia cade in una situazione critica qualora venga messa in discussione la sua comprensione di sé come di una "auto-

[1] W. Flitner, *Allgemeine Pedagogik*, Klenn-Cotta, Stuttgart 1950, pp. 21 ss.

noma scienza dello spirito" – essa è stata conquistata dopo una lunga e insistente controversia spirituale. Un tale dubbio non è però un frutto qualsiasi del pensiero, bensì scaturisce dall'ambito della filosofia contemporanea, che si pone questioni sull'uomo *in maniera ontologica*. "Che cosa è l'uomo" non si ottiene da uno sguardo al suo percorso culturale, alle testimonianze storiche, alle concretizzazioni del suo spirito, ai concetti spirituali "oggettivi", ai prodotti creativi della sua alienazione nella religione, nell'arte, nella filosofia, nella politica e così via; sicuramente è in nostro potere decifrare molto sulla base dei documenti della cultura e scoprire molto della forza creativa e della capacità di cambiare dell'uomo – della sua natura storica da Proteo, soprattutto nel caso in cui una "psicologia comprensiva" faccia marcia indietro dall'oggettivizzazione alla vita da oggettivarsi, interpretandola in maniera ermeneutica. Un tale metodo "umanistico" si manterrebbe però, sin dall'inizio, in una precomprensione della storicità umana: essa si muove in questa precomprensione, senza portarla espressamente in concetti; essa non determina l'*essere*-storico in quanto tale; essa non dispone di un adeguato concetto ontologico della storicità dell'uomo.

Quando la filosofia dei giorni nostri – soprattutto nel tentativo radicale di Heidegger – pone questioni sull'uomo in maniera ontologica, questo non significa soltanto che essa interpreta, anzitutto, la storia culturale effettiva dell'essere-storico dell'esserci umano; l'uomo non è un argomento dell'ontologia come le cose naturali, come le stelle, o le piante o gli animali; egli esiste in riferimento al suo proprio essere e all'essere di tutte le cose. Questo fondamentale riferimento dell'essenza umana all'essere di tutti gli enti non è però una relazione nella quale l'uomo entra prima o poi; e non è un rapporto a cui è legato solo casualmente – senza di esso, l'uomo non potrebbe essere. Anzi, questo rapporto costituisce proprio la sua essenza sostanziale. Questo però significa che ogni genere d'antropologia rappresenta troppo poco l'umanità e la falsifica, allorquando essa crede di poter non tenere conto del riferimento trascendente dell'uomo all'essere nella totalità e di potersi limitare all'uomo come a un fatto della natura o della storia. Il "nesso" dell'esistenza umana con il tutto dell'essere significa un "esser posti insieme" di uomo e di mondo del tutto originario, un *sistema*

d'imparagonabile fattura. Questo sistema non può essere spiegato dallo schema di un ordine o di una totalità "oggettivi": esso si sottrae alle categorie con cui viene pensata una totalità di cose esistenti, sia in maniera fisica come unità del campo, sia in maniera biologica come organismo globale. Il carattere sistematico interiore della pedagogia rimanda al sistema dell'esserci umano (qui, in questa prima fase, possiamo soltanto affermarlo). Se è così, allora un compito urgente è dover radicare nuovamente la scienza dell'educazione nella filosofia. Ciò però non significa in alcun modo rinunciare alla "autonomia" dei problemi pedagogici oppure gettare a mare il lavoro di quel pensiero che si dedica all'autonomia della sfera educativa. Al contrario, questo lavoro di pensiero è da conservare come un qualcosa di assolutamente positivo; soltanto, bisogna comprendere adeguatamente il senso dell'autonomia: non bisogna, cioè, fraintenderla come la tematica limitata di una scienza positiva.

L'educazione è un fenomeno originario della vita umana, che riposa in se stesso e non si compone di altri motivi d'esserci, anche se è comunque "in relazione" con tutti gli altri elementi fondamentali del nostro esserci. L'educazione è altrettanto originaria come l'amore e la morte, come il dominio e il lavoro, come il diritto e lo Stato, la civiltà e il linguaggio. Tutti i motivi esistenziali della vita agiscono l'uno sull'altro, si modificano e si determinano a vicenda: nella formazione dell'essenza educativa si condensano visioni di costume sul rapporto tra i sessi, sull'ordine del potere politico, sul lavoro, sulle espressioni culturali, sul linguaggio e sul diritto; e d'altra parte la continuità della tradizione della civiltà è dipendente ampiamente dalla forma dell'educazione di una società; i concetti di autorità conquistano durata ed esistenza nella misura in cui a loro riesce di formare e di foggiare, secondo il loro senso, la mente delle prossime e venture generazioni. Malgrado l'operazione interiore di messa tra parentesi dei fenomeni fondamentali dell'antropologia, è però necessario catturare in un colpo d'occhio l'autonomia e l'essenza propria di ognuno di tali fenomeni. Nel luogo in cui è stato indicato soltanto l'intreccio di tutte le tendenze della vita, c'è l'impotenza che si libera dal comprendere. Qualora il tessuto della nostra esistenza debba esser reso visibile, il concetto deve complicare la

sua forza divisiva e separatrice. Affermare l'autonomia del fenomeno dell'educazione non vuol dire negare quel legame essenziale tra tutti i processi dell'educazione e il tutto concreto della vita di una corrispettiva umanità storico-sociale. L'educazione non ha luogo in maniera isolata, secondo pure regole immanenti, bensì secondo il costume dominante, secondo la religione e la morale pubbliche, secondo l'esigenza di lavoro della società; ma una morale, una teologia, un sistema di leggi che devono essere "apprese", che devono essere insegnate ai giovani adolescenti per rendere loro possibile il maturare nel mondo degli adulti, nel mondo che conta della loro epoca: tutto questo è ora sotto le condizioni del processo educativo e tali condizioni sono leggi strutturali di una sfera propria e autonoma, che può e deve essere ricercata, pensata e tradotta in concetti genuini. Qui risiede il campo limitato dei doveri della pedagogia sistematica. Essa, per così dire, "pone in isolamento" un fenomeno originario elementare dell'esistenza umana, ma nell'esplicita coscienza del suo procedimento isolante; essa sceglie un percorso essenziale del nostro esserci e prova a chiarirlo e a esprimerlo concettualmente; essa però sa anche che tutte le conoscenze e gli approfondimenti così conquistati sono infine da riportare in una completa interpretazione filosofica dell'essenza umana in quanto tale e nella totalità.

La pedagogia sistematica è in un certo senso anche "astratta", parzialmente orientata verso il fenomeno elementare del rapporto educativo; ma essa non è "astratta" nel senso più comune del termine: non è una vuota costruzione di concetti, che si allontana dalle "cose". La cosa, che è qui in gioco, è l'uomo, è un rapporto fondamentale umano, che ognuno conosce, ma che non tutti afferrano – al giorno d'oggi molti parlano a caso sui problemi dell'educazione! Con la pedagogia la situazione è ancora peggiore che con la filosofia, poiché essa è ancora di più in balìa della chiacchiera. Hegel ironizzava, dicendo che non tutti, senza cuoio e strumenti, potrebbero fare scarpe, anche se ognuno ai propri piedi ne ha un paio; allo stesso modo, ognuno crede "di poter fare filosofia", poiché ognuno si affida, in effetti, alla sana ragione umana così come ai suoi piedi. Si potrebbe fare del sarcasmo ancora più crudele sull'interminabile chiacchiericcio pedagogico del nostro

tempo[2]. Ma come ogni inganno testimonia controvoglia la presenza di una legge, come ogni assenza di un'essenza, come l'ipocrisia la sincerità, la bugia la verità, così anche i vibranti discorsi sull'educazione testimoniano in maniera indiretta la sotterranea instabilità pedagogica dei nostri tempi. I poteri della cosa pubblica, istituzioni e gruppi liberi, autorità statali e chiese, partiti e associazioni di scopo si preoccupano delle questioni sull'educazione in una proporzione senza precedenti. L'essenza dell'educazione diventa il campo di battaglia delle ideologie; si proclama di continuo la riforma della natura della scuola. Quel che a un gruppo appare un progresso, a un altro sembra un regresso ai tempi bui. Gli oppositori utilizzano il medesimo vocabolario, ma di segno opposto. "Reazione" e "progresso": questi termini si possono utilizzare a piacere. Il suscitato interesse pedagogico determina anche il rapporto reciproco tra gli Stati; proposte sull'educazione sono approvate (o quantomeno provate) su scala politica mondiale. In tutto ciò viene tradita la profonda insicurezza dell'uomo moderno; egli, ovviamente, non vive più al sicuro in un costume con forza vincolante. Nella misura in cui egli sottomette la terra, allo stesso modo rende vuoto il cielo, svanisce per lui la sostanza mitica, la religione e la morale si svuotano in convenzioni. Si vede nell'educazione un mezzo strumentale per difendersi dalla minacciosa barbarie, per portare le masse a una "forma". La pedagogia diviene un mezzo della politica. Il contesto autentico ed essenziale della pedagogia e della politica, intorno al quale ruota, da Platone in poi, il riflettere di ogni pensatore dell'educazione viene falsato in una caricatura. Al contempo si connette con la paura l'insicurezza dell'uomo contemporaneo, il quale sente di non avere più un corpo – un atteggiamento presuntuoso e senza misura del Prometeo

[2] Cfr. G.W.F. Hegel, *Fenomenologia dello spirito*, *Prefazione*, tr. it. di V. Cicero, Bompiani, Milano 2014, p. 81 [«Il singolo deve ripercorrere i gradi della formazione dello Spirito universale anche secondo il contenuto, ma come figure già messe da parte dallo Spirito stesso, come gradi di una via già tracciata e spianata. Allo stesso modo noi, nella sfera delle cognizioni, possiamo vedere oggi abbassarsi a nozioni, a esercizi, e perfino a giochi da fanciulli, ciò che in epoche precedenti era appannaggio solo dello spirito degli adulti, e nel progresso pedagogico possiamo riconoscere, come in controluce, la storia della formazione del mondo» *ndt*].

della tecnica: non può essere trasformabile soltanto la natura, che è materia prima per la produzione tecnica dei prodotti artificiali, ma anche l'uomo ha valore di materia prima, come "materiale umano". L'uomo "può mutare" in ogni senso desiderato, mediante adatti accorgimenti, qualora si utilizzino i giusti metodi di influenza e di guida, qualora si eviti una propaganda eccessiva e grossolana e si scelgano artifici psicologici sufficientemente raffinati. Però sarebbe un'immagine ingiusta e troppo caricaturale, se per la situazione pedagogica del nostro tempo volessimo far passare soltanto queste caratteristiche negative e ignorare che vi è una preoccupazione sempre più vera intorno all'uomo vivente presso gli uomini di Stato e le alte cariche spirituali, ma anche presso i tanti insegnanti senza nome, padri spirituali e genitori.

Eppure, per i nostri tempi, vale in generale che in essi non vive più nessuna incrollabile volontà di educare che circoscrive un popolo in maniera unitaria o una comunità culturale. L'unità del mondo occidentale, a cui ci si richiama così volentieri, non è più, da tempo, un *sacrum imperium* di un *unico* spirito, che ha conciliato antichità e cristianesimo e che ha fuso lo spirito popolare nordico con quello mediterraneo; l'eredità antica si è contrapposta al cristianesimo, e quest'ultimo si è frammentato in varie confessioni; inoltre nel nostro campo visivo, a fianco dell'alveo culturale europeo, sono entrate altre culture e così esse hanno reso manifesto il fatto che le nostre interpretazioni della vita sono relative. Tuttavia, il luogo in cui noi riconosciamo la nostra provenienza, al fine di dedurre, sulla base di esso, l'orientamento dell'educazione, non si dà in una spensierata ingenuità e naturalezza, bensì come "decisione", come un qualcosa di posto dalla volontà e affermato dal sé. Il fatto che noi comprendiamo il nostro mondo morale come *uno* tra gli altri – anche se come quello a cui noi apparteniamo storicamente – significa già una "rottura" della volontà dell'educazione. Con "rottura" noi non pensiamo a una debolezza o a una mancanza di forze, bensì soltanto alla perdita di immediatezza. Il nostro mondo morale non è il mondo morale in quanto tale, bensì proprio il "nostro", accanto ai mondi morali di altri popoli e cerchie culturali. Noi surroghiamo l'immediatezza perduta attraverso l'accresciuto impegno nell'impiego della nostra volontà di imprimere una forma con l'educazione. Poiché oggi le prospettive

etiche non ci obbligano più senza mediazione – come le usanze degli antenati –, si cerca la dottrina morale secondo motivazioni razionali e si rimanda alla rispettabilità della tradizione. Ma una rispettabilità resa a tal punto cosciente ha qui la forza immediata del santo terrore di gesti e riti antichissimi; ciò stesso è diventato un argomento razionale: il richiamarsi alla "rispettabilità".

Al centro del molteplice interesse pedagogico dell'epoca, che trova espressione in forme autentiche e inautentiche, se ne sta, curiosamente, l'Università – quantomeno in Germania. Essa è la scuola più elevata del popolo, il luogo dell'insegnamento e della ricerca – e viene riferita precisamente alla totalità di tutte le cose, alla *universitas*, non soltanto "delle lettere" (*litterarum*), bensì alla *universitas* dell'universo: in essa si radunano tutte le scienze che si rapportano all'ente. Nella sua capacità di riunire consiste il suo più alto principio dell'educazione. Oggi si stanno senza dubbio sfondando porte aperte quando si dice che l'università è sulla strada dell'istituto tecnico – il voler formare un puro ricercatore o persino uomini che sono a loro agio in una educazione universale è un'illusione. Un'educazione universale supera oggi ogni umana capacità di comprendere; la specializzazione della scienza moderna è ineluttabile. Chiunque frequenti l'università sarà indotto, nel corso del suo percorso educativo, proprio a un incontro con la scienza originaria; egli impara almeno questo, che cosa significhi cercare e trovare la verità, utilizzare metodi di scienza della natura e delle scienze dello spirito. Egli fa al contempo un'esperienza, il cui valore educativo non può essere trattato a sufficienza. L'Università insegna, per quanto possibile, esponendo gli studenti alla stessa problematicità delle cose, nella quale si trova anche il docente. Alla ricerca deve idealmente seguire l'insegnamento, deve essere una co-partecipazione alla ricerca della verità e alla scoperta della verità, un lavoro di comunità tra docente e studente. Perciò deve essere di gran lunga malvista quella maniera autoritaria d'insegnamento che rende lo studente soltanto un recettore dei risultati del sapere, senza mostrargli la strada della conquista del sapere. Ognuno sa come, in considerazione della complessità dell'argomento che deve essere superato in maniera puramente recettiva, appaia nella pura realtà questo bell'incoraggiamento e sa altrettanto come gli esami si fermino alla presenza

della memoria, anziché alla capacità scientifica di giudizio. Il complesso apparato della vita moderna richiede professioni accademicamente precostituite in una misura molto elevata, come mai prima d'oggi. Ma esse non richiedono certo soltanto un "ricercatore", bensì anche un magistrato, un funzionario amministrativo, dottori, un insegnante e un padre spirituale e così via. Il cambiamento sociologico dell'università nel ventesimo secolo è enorme; essa è ora meno il posto di istruzione di un'élite; è invece il luogo di formazione di professioni con elevata responsabilità sociale, a condizione che essi occupino posizioni chiave nell'apparato sociale in virtù delle loro capacità professionali.

Il disinteresse pedagogico delle Università tedesche si esprime non soltanto nel fatto che l'incarico educativo e di formazione, proprio della loro natura derivante dal riferimento alla *universitas* dell'universo, ha perduto sempre più la sua efficacia nella formazione di uomini – consumato in maniera ancora più intensa del cosiddetto "Studium generale" –, bensì anche nel fatto che al lato educativo delle professioni accademiche non viene attribuito alcun valore di esplicita riflessione e di studio. Ma ogni professione accademica, già in virtù della sua elevata responsabilità sociale, significa una situazione pedagogica, una funzione di guida che obbliga. Il dottore non deve possedere soltanto conoscenze di natura medica, ma anche quelle di persuasione degli uomini, e allo stesso modo quelle di funzionario amministrativo, di filologo. Predomina però il parere che basti alle università trasmettere le cognizioni tecniche. Con i problemi educativi che scaturiscono dall'utilizzo professionale di tali conoscenze si troverà più avanti, in qualche modo, una soluzione. Per i filologi resta ancora, quantomeno, il seminario di studio per prepararli *alla* formazione scientifica e, al contempo, con la loro attività pratica, all'insegnamento e all'essere insegnanti: certamente – ma questa prospettiva sulle cose è uno "strumentalismo" talmente ristretto e limitato, che non deve avere alcuna voce in capitolo nel campo delle riflessioni principali. Difatti non si tratta qui di fornire alle professioni accademiche soltanto una tecnica educativa che esse possano più tardi mettere in pratica, bensì, in maniera più originaria, si tratta del fatto che il loro stesso agire nella formazione degli uomini viene esercitato sul tema di una *riflessione scientifica*. E per questo mo-

tivo la situazione è rimasta a lungo irrisolta, anche quando la conferenza dei ministri della pubblica istruzione ha deliberato che in futuro avrebbe richiesto nell'esame di Stato una sezione pedagogica (con un esame di mezz'ora) vicino a quella filosofica. L'istituzione di formazione dell'Università, la scuola di massimo grado, pratica la scienza; ma questo luogo della scienza si interessa in un senso costitutivo alla spiegazione scientifica di un fondamentale fenomeno della vita, al quale essa stessa, in quanto scuola, pur appartiene? Io stento a credere che si possa onestamente rispondere in maniera affermativa a questa domanda. La scienza corre il rischio di perdere l'autocomprensione filosofica della sua essenza. A tale autocomprensione appartiene anche un esame del suo contenuto educativo.

Così, se alla nostra lettura che riguarda la pedagogia sistematica convengono gli interessi generali dell'epoca sulle questioni dell'educazione – e sembra che il disinteresse dell'Università su tali cose vada stigmatizzato – allora ci troviamo in una situazione davvero ambigua. Aggiungiamo altre spiacevoli annotazioni: ci si starà forse chiedendo fin dall'inizio, come la riflessione pedagogica e la compenetrazione concettuale dei fenomeni educativi si rapportino in ultima istanza alle forze storiche reali, che danno vita ai modelli umani? Ogni riflessione scientifico-educativa sta però già al centro di un ambiente della società, che significa anche una concreta realtà educativa; qui gli ideali e le norme sono già in vigore. I genitori educano i loro bambini secondo la morale pubblica e numerosi funzionari della società sono coinvolti nel processo di formazione della gioventù. La riflessione non produce in maniera manifesta questo cosiddetto mondo morale, bensì lo accoglie, prova a interpretarlo e a fissarlo concettualmente. La ragione pubblica trasforma il "mondo di un popolo", il mondo di una cultura; in esso noi distinguiamo invece le categorie e le professioni, con il loro *habitat* specifico e consono, al quale coappartiene sempre anche un ideale normativo. Tutti gli apprendisti in talune categorie e professioni si conformano a questa forza normativa del modello. Ma questo stesso modello sgorga dalla vita, è una potenza della storia e, come ogni realtà storica, è determinato dal mutamento del tempo. La potenzialità di una tale potenza storica si documenta in primo luogo e semplicemente

nella sua forza vitale, nella durata del tempo della sua affermazione. Sicuramente questo non è un documento valido per l'ideale, per il suo diritto. Ma ci sono altri modi con cui esso può sostenere il suo diritto? Ciò che il successo storico-mondiale ha per sé, viene con ciò già legittimato? In tale senso esteriore "tutto ciò che è reale" è anche "razionale"? Oppure è possibile che i modelli possano poi avere anche una verità più alta e un diritto più originario qualora essi non giungano alla vittoria? Tutte queste sono questioni antichissime. Ora per noi è importante soltanto che la pedagogia teoretica stia in un primo momento sul piano di una comprensione della vita data in maniera storica, effettiva, e che mai essa possa cominciare in uno spazio puro, ancora non occupato dalla lista di scopi educativi e ideali. Lo spazio è sempre già occupato, l'umanità vive in una situazione storico-concreta, ha appeso la sua tavola dei valori su di sé, come le stelle il loro paesaggio vitale; oppure essa tramonta fino a una sbiadita indifferenza, in cui non sgorga più nessuna fonte vitale e non si crede più a "niente". Ma la situazione nichilista è già essa stessa una circostanza storica che incontra, facilmente, una riflessione pedagogica.

Si è detto poc'anzi che non sarebbe affare del pensiero produrre le forme storiche del mondo della ragione pubblica, bensì soltanto interpretarle ed esaminarle in maniera categoriale e concettuale. La pedagogia sistematica potrebbe soltanto ripetere quel che la vita avrebbe già fatto e prodotto in merito alla realtà educativa. Con ciò la scienza dell'educazione viene resa un'illuminazione delle forme effettive dello spirito oggettivo, che sono date e presenti; il suo compito è quindi soltanto il portare alla coscienza quel che si dà già presso la realtà educativa. «Lo spirito – dice Flitner –, quando si spiega e si interpreta, è sempre presente in maniera storica». Qui soggiace uno schema del "pensare e fare" del tutto stabilito: il fare precede, il pensare segue; il fare è semplice nel procedere e portare a compimento, il pensare è riflessivo e autocosciente. Ma oramai non c'è già più un mondo morale (in quanto storico) che sia, per così dire, senza un divenire presente. A ogni morale vissuta, in quanto pubblica, appartiene anche un intero stile delle fondazioni, l'appello ai viventi in essa, il giudizio della vita e le riflessioni sul vantaggio del bene e sulla punizione della vita malvagia

e così via; la compenetrazione scientifica di una realtà dell'educazione si sarebbe distinta soltanto secondo il grado di continua riflessione sulla vita di un ideale storicamente dato e in vigore. Ma infine essa è rimasta impotente: sarebbe creazione di consapevolezza, rischiaramento, ma mai *istituzione*. Noi possiamo esprimere il nostro problema anche in questi termini: la pedagogia sistematica è fondamentalmente constatativa oppure normativa? Soltanto adesso riscontriamo (certamente non nel senso piatto di una mera costatazione di fatti) quel che agisce sulle capacità educative e che, quale ideale, "tira per la giacca" e ridesta gli uomini – e questo lo riscontriamo ogni volta in una situazione storica determinata, oppure essa ha anche la possibilità, in quanto pensiero, di creare e attuare le posizioni normative?

L'esserci umano esiste nel progetto delle possibilità di essere, che esso, in quanto ideali, tiene davanti a sé e il suo fare effettivo e il suo comportarsi ne fanno a meno. Spetta soltanto alla scienza dell'educazione descrivere tale agire e comportarsi: se siano ogni volta già realizzate storicamente, oppure se possano forse compiersi in una determinata, benché limitata, misura come progetto ideale. Il movimento creatore, che sospinge in cielo le stelle del nostro agire, proviene perlopiù da quelle profonde sorgenti dell'esserci descritte come religione e mito; ma presso i Greci il pensiero era più che un mero "rischiaramento" e una mera consapevolezza: era la forza creatrice intimamente affine all'essenza dell'essere e fondatrice del senso della vita umana.

Capitolo primo

Il preliminare concetto esistenziale dell'educazione

2. La problematicità della scienza dell'educazione

Il nostro tentativo introduttivo di circoscrivere il tema della lezione ci ha permesso di giungere ad alcune tesi negative: 1) La pedagogia sistematica non è una scienza dello spirito autonoma; 2) Nonostante la pedagogia sia, incontestabilmente, un sapere – e precisamente un sapere enormemente ricco, vario, saturo di esperienza di vita e rischiarato dalle riflessioni –, essa, tuttavia, non possiede un posto sicuro, riconosciuto e stabile nel complesso di tutte le scienze studiate all'università; l'istituzione pedagogica, che corona e conclude il cammino della formazione, è per lo più disinteressata al principale chiarimento della sua propria funzione educativa; e 3) spicca una terribile mancanza di chiarezza in merito alla natura del sapere della scienza dell'educazione, se esso sia assertivo o anche stabilito, descrittivo o anche progettuale.

Sotto questo triplice aspetto ci si mostra per prima la "problematicità" della pedagogia, cioè il suo carattere di problema. Cosa deve essere, dunque, la pedagogia se non una autonoma scienza dello spirito? Lo sforzo serio e continuativo del più notevole ricercatore, al fine di conquistare una fondamentale autoconoscenza della pedagogia e di comprendere la peculiarità della realtà educativa della vita, ha condotto sempre soltanto all'aspetto umanistico. Come già detto, è stata soprattutto l'influenza di Wilhelm Dilthey a indicare qui le strade. La sua filosofia storica della vita è valsa soprattutto all'esplorazione del "mondo storico-sociale", a una fondazione metodologica delle scienze dello spirito

e, ancora di più, a una critica della ragione storica; essa ha determinato lungamente nel nostro secolo la pedagogia dell'Università tedesca, ma anche, oltre a essa, molte tendenze pedagogiche nello spazio scolastico ed extra-scolastico. Nomino soltanto Nohl, Litt, Spranger e Flitner. Per tutti questi studiosi è vitale e manifesta la consapevolezza che la pedagogia abbia il suo posto appropriato nella storia della cultura e dello spirito; che sistemi educativi, modelli e organizzazioni scolastiche scorrano insieme al flusso della storia popolare e dell'umanità; e inoltre che questi ultimi siano proprio una particolare manifestazione della vita storica, ma che tuttavia essi si possano comprendere soltanto a partire dall'orizzonte di senso dell'intera epoca. Quel che ha caratterizzato tale pedagogia storica della cultura della scuola di Dilthey è un senso spiccato per le forme concrete di vita della realtà pedagogica, una riserva contro ogni costruzione razionale, una registrazione ricettiva e circospetta dei motivi storici della formazione. Qui sarebbe stato sviluppato un fiuto più raffinato per l'atmosfera che circonda la grande immaginazione degli uomini, per lo spazio vivente di senso, in cui si muove la volontà di forma educativa, per la forma di nascondimento dell'interesse pedagogico, per la sua fusione con tendenze religiose, ideologiche, sociali e così via; si rimanda al fatto che, per esempio, «tutto il sistema apologetico ed esegetico dei padri della Chiesa, da Clemente d'Alessandria fino ad Ambrogio di Milano e ad Agostino, nelle sue sezioni di storia della salvezza così come in quelle etiche, ascetiche e liturgiche, contiene al contempo un ragionamento pedagogico»; e che «nei libri di Agostino *De ordine*, *De magistro*, *De doctrina christiana*, *De catechizandibus rudibus*, nelle regole monastiche di Basilio (nella Chiesa d'Oriente ha conquistato un enorme credito), nella regola di Benedetto da Norcia (il fondamento della vita monastica occidentale)», vi sarebbero espresse sì le «guide ascetiche», ma anche le riflessioni educative «in maniera celata»; oppure, in maniera diversa, anche in un clima spirituale di menestrelli provenzali, nei romanzi cortesi in versi, nella sapienza popolare, nei poemi didattici, nei trattati filantropici dell'illuminismo e così di seguito[1].

[1] W. Flitner, *Allgemeine Pedagogik*, cit., p. 13.

Ma tale pedagogia culturale si lascia assegnare il tema dalla storia ed è impegnata per una prossimità storica della vita; essa stessa, per il timore di cadere altrimenti in una vuota speculazione, non si lega in maniera dogmatica ai fenomeni storici che esamina; con maggiore certezza, essa è al di là di tutti i legami, a condizione che, fin da principio, conosca i suoi oggetti in prospettiva attraverso il cambiamento della storia – quest'ultima costruisce tutti gli oggetti spirituali e poi li distrugge. Ma in virtù di tale condizione di generale storicità di tutte le manifestazioni religiose, ideologiche e anche pedagogiche della vita, tale pedagogia culturale di osservanza diltheiana si distingue dalla vera possibilità di vivere *in* una determinata comprensione della vita – sia essa cristiana, pagana, illuministica oppure di una maniera comprensiva e partecipata di sé. Gli antichi mondi della storia sono oggetti di riflessione teoretica, non valori obbliganti per colui che li osserva; *egli* è sempre già al di là, si è liberato da essi in quanto afferma la relatività di tutti i fenomeni storici.

Si solleva la questione se una così ancora intensa presentificazione di antichi mondi della formazione renda accessibile la loro essenza, fintanto che l'osservatore è uno "spettatore disinteressato". Da quel punto di vista la storia è un museo in cui si possono ammirare tutte le forme di vita dismesse – oppure esse si rendono accessibili in un senso più profondo, anzitutto per una umanità che *vuole* essare protagonista della decisione? Si possono cogliere in figure passate gli ideali, le passioni umanitarie e l'eros pedagogico, qualora non si arda nel fuoco di una fede nella grandezza dell'esserci? "Il simile si conosce con il simile" è una vecchia frase della filosofia antica. La fiamma parla alle fiamme, la cenere incontra solo cenere; nel momento in cui un'umanità, alla fine di un lungo cammino della storia, diviene stanca e senza fede, si perde anche la capacità di comprendere davvero l'epoca più viva, sospinta da impulsi originari, della sua storia. In questo pericolo si trova la pedagogia culturale: ciò non implica che essa vi cada. Ma in vista di un tale pericolo noi dobbiamo avere ben chiaro che bisogna pensare soprattutto e in maniera fondamentale il rapporto del presente e del passato storico prima che la pedagogia sistematica si faccia passare per una "scienza dello spirito", e che la si fissi in prevalenza a un "comprendere storico".

E inoltre bisogna valutare se l'approccio alla cultura umana sia a sufficienza originario, sì da promuovere una comprensione dell'essenza dell'educazione. La "cultura" è sicuramente un momento distintivo dell'uomo. L'uomo è creatore di cultura: egli giunge a pienezza nella sua vita producendo gli Stati, le chiese, le morali, l'arte, la tecnica etc.; egli non vive nel mero stato di natura come l'animale, bensì si protegge edificando le sue costruzioni di senso, si crea una sfera di vita, un campo di istituzioni e rapporti di diritto; egli costruisce sul regno della natura una nuova dimensione, cioè la cultura umana. L'antropologia conosce numerosi approcci per caratterizzare l'uomo. In un determinato aspetto, l'uomo è una specie di mammifero – proprio la sua intelligenza lo distingue dagli ominidi – in quanto "homo sapiens"; come "homo faber" egli si connota in opposizione agli animali, a condizione che possa costruire strumenti, modellarli secondo sua intenzione e fabbricarli; l'uomo possiede la facoltà della *techne*; egli percorre un cammino dagli inizi primitivi nell'età della pietra, con la scure e la clava, fino alla tecnica moderna. Soltanto l'uomo conosce il "diritto": egli soltanto, tra tutti gli esseri viventi, ha la proprietà, il matrimonio, conosce la pace e la guerra. E ancora: soltanto l'uomo, tra gli esseri viventi corruttibili, sa della morte. Per il fatto che egli si rapporta alla morte, l'antichissimo desiderio dei cuori più inquieti è stato il sogno di "immortalità" (i saggi e i colti hanno predetto una vita ultraterrena dell'anima). Oppure si dice anche che soltanto l'uomo, tra tutte le cose di questo mondo, non è ciò che egli è "in sé": egli è ciò che fa da se stesso, mediante la sua libertà, è creatore del suo agire – un paradossale "ens a se". Altri sottolineano che soltanto l'uomo può autenticamente giocare o anche ridere, soltanto lui conosce la vergogna, soltanto lui il lavoro.

Che cos'è l'uomo, che presenta così tanti aspetti? "L'essenza sconosciuta", "l'animale non ancora definito" (come dicono celebri formulazioni)? Quale approccio antropologico ha la precedenza: l'uomo come creatore di cultura, come tecnico, come animale razionale, come libertà, come anima immortale, come "homo ludens"? Quel che rende così complicate queste domande è che qui non si tratta di verità parziali, di prospettive limitate, di cui si può facilmente individuare il limite, e che si completano l'un l'altra; quasi ognuno di questi approcci ha piuttosto la tendenza a

farsi passare come l'essenza dell'uomo e a ridurre gli altri a derivate verità del fenomeno. Si pone la questione: c'è una possibilità di esaminare gli approcci totali di tali concezioni antropologiche e di riportarle al loro legittimo contenuto? Un tale esame è cosa della filosofia, a condizione che essa sia la radicale autocomprensione umano-finita dell'uomo. L'uomo, nel suo rapporto con l'ambiente, vive nel sapere; nel rapporto al suo prossimo, vive nella sfera dell'azione morale; nel rapporto con l'oltre-umano e il divino, vive nel desiderio e nella speranza. Kant nella dottrina del metodo della sua *Critica della ragion pura* dice: «Ogni interesse della mia ragione (sia speculativa, sia pratica) confluisce nelle tre domande seguenti: Cosa posso sapere? Cosa devo fare? Cosa posso sperare?». Tutte e tre le domande riguardano l'essenza degli uomini, che è stata determinata dalla finitudine del suo potere, dovere e sperare; tutte e tre le domande trovano perciò unità in quest'unica: "cos'è l'uomo?" Si può ben prevedere che a una tale questione non si addica l'indifferenza di un mero conteggio delle definizioni domandate sotto un generale preambolo; non si tratta qui di assumere gli uomini soltanto sotto una qualsiasi specie, bensì di penetrare nell'oscuro domandare della nostra propria esistenza.

Noi siamo, e al contempo non comprendiamo questo peculiare fatto del nostro essere-qui. Ognuno chiama se stesso e gli altri con dei nomi, ma nessuno sa davvero chi siamo. Di certo, noi ridiamo e piangiamo, ci vergogniamo e lavoriamo, godiamo della gioia della giornata e tremiamo prima della morte, noi ci sentiamo responsabili nella nostra libertà e speriamo nella "vita eterna"; vi sono tecnici e uomini di cultura, essi sono in maniera storica o animale – ma chi può dire cosa questo abbia a che fare con noi, cosa ci spinga e cosa ci catturi? L'approccio alla creazione culturale umana è quindi completamente spontaneo e sicuro della legittima origine? Questa domanda va restituita alla filosofia. I grandi meriti della ricerca pedagogico-culturale non devono essere sminuiti o negati; tuttavia il *problema* richiede un rinnovato esame, nel quale bisognerebbe individuare la posizione principale della pedagogia sistematica. Nel contesto di un tentativo di determinazione della posizione della scienza dell'educazione, deve essere presa in considerazione anche la nostra prima tesi negativa: la pedagogia sistematica non è una scienza dello spirito autonoma.

Con ciò scaturiscono una serie di questioni complesse: anzitutto, come si rapporta il presente storico ai tempi passati? Come si pone rispetto alla tradizionalità delle forze pedagogiche esistenti? Come bisogna adeguatamente comprendere la pretesa storica delle potenze educative della vita? Come sarà posta l'educazione propriamente in primo piano e, secondo la sua essenza, nel caso in cui essa entrerà nel merito come un determinato momento di una situazione sociale e storica di vita? Nessuno vorrà negare che a ogni mondo storico appartengano interessi pedagogici e istituzioni, né che, in ogni determinato periodo, i genitori si preoccupino per i loro bambini, lo Stato per i giovani cittadini che crescono, né che le morali pubbliche e anche emerse pubblicamente nella coscienza e le regole di vita determinino la cultura e la formazione spirituale e morale della generazione che sta ri-crescendo. La prassi pedagogica (e, in una certa misura, la teoria pedagogica) appartiene a ogni cultura; ma con ciò non viene però predeterminato il fatto che la domanda e la ricerca sull'essenza dell'educazione si possono porre soltanto nel contesto di una scienza dello spirito compresa storicamente.

La nostra seconda tesi negativa non era di certo pensata come una critica dell'ente educativo in cui siamo. Noi abbiamo detto che l'Università non entra nel merito del suo proprio compito educativo. Cosa significa essere immersi, in quanto docente e studente, nella stessa discutibilità delle cose, essere entrambi alla ricerca di un'esperienza con la rinserratezza dell'ente, che soltanto difficilmente si rivela alla comprensione degli uomini? Cosa significa far esperienza della potenza educativa della verità, e soprattutto del potere di formare gli uomini che vi soggiace e che si offre qui alla comprensione, per così dire, soltanto "in silenzio"? Forse agisce il modello umano che risiede nel valore di una ricerca senza obiettivi o nella sobria chiarezza di un'espressione matematica, e così via, ma la sostanza educativa dell'Università non viene essa stessa scientificamente attraversata e portata a espressione. Naturalmente ognuno conosce la riforma dell'Università di von Humboldt e simili cesure nella storia dell'educazione delle scuole di alta formazione. Però in merito a essa si è molto parlato, ma poco pensato: ciò che in quel momento è stato il programma e il lungo tempo di realizzazione, ha ancora valore? Quei pensieri riguardano la realtà dell'attuale Univer-

sità? Questa strana situazione costituisce, per così dire, un esempio che ci riguarda da vicino? Come può una volontà pedagogica dare forma e al contempo come può essa albeggiare in una singolare "dimenticanza di sé"? Come si realizza tale situazione, essendo però essa stessa alienata? Questa non è, naturalmente, una vaga condizione di "ignoranza", non un semplice fatto psicologico nelle anime degli studenti e dei professori. È invece da accettare il fatto che ci sono persone in un certo qual modo sveglie e critiche che si riuniscono in Università. Anzi, ci si muove qui in un rapporto di individui coscienti con una volontà di formazione ultra-soggettiva – quest'ultima, in quanto tale, è assente.

Anche in questa circostanza urgono numerose questioni. Cosa è l'essere generale di una volontà di formazione ultra-soggettiva, che si realizza proprio attraverso gli individui, ma che non è soltanto una struttura di relazione di una collaborazione intersoggettiva? Abbiamo una comprensione di tale fenomeno? Disponiamo delle categorie giuste per fissarlo ed esporlo? *La* scienza che si crea, per esempio, in Università, la forma istituzionale, è una forma dello "spirito oggettivo" (Hegel) oppure è una comunità di singoli, una spinta di vita sovra-individuale che si serve degli individui? Oppure cos'altro? E ancora: *come* deve essere pensato il rapporto tra le tendenze educative della vita, che con violenza elementare affiorano dalla vita umana, e le realtà istituzionali, nelle quali esse si realizzano? Quale ruolo ricopre "l'istituto" organizzato, per esempio di un ordine, di una società cavalleresca, di una corporazione, di una Chiesa, di una organizzazione scolastica? È tutto soltanto del genere dell'espressione esteriore di una interiorità vitale – per così dire, "un male necessario" – al fine di offrire ai pensieri e ai pii sentimenti dell'anima, amichevoli con gli uomini e amanti dei bambini, un tempo e una esistenza nello spazio, in cui ci si scontra duramente con le cose? Il fatto che ogni educazione abbia bisogno di "istituzioni" è, invece, una necessità profonda? Infine: la libera relazione, puramente umana, tra due individui, che rifugge tutte le forme estrinseche, quella in cui uno più anziano si sacrifica come aiuto di vita per gli altri più giovani, è la forma "ideale" di compimento dell'eros pedagogico? Una tale ipotesi fa capire al nostro pensiero moderno-individualistico (qualora se ne consideri forse anche il limite) che si dovrebbe educare a una

più grande comunità e a una apertura sociale. Ma che l'educazione si debba idealmente muovere nel campo della libera relazione umana – cioè quella non alienata dalle istituzioni – si dovrebbe essere inclini a concederlo. Lo sostengo sulla base di una incomprensione, tipicamente moderna, dell'essenza dell'istituzione. Forse è ancora da provare se essa sia una espressione del tutto esteriore di una interiore animosità, in un certo senso soltanto la buccia fastidiosa del nucleo veritativo, un mero "involucro", una concessione all'incompletezza umana, che ha bisogno proprio di un solido strumento di protezione.

Con la terza tesi negativa non ci sarebbe più chiaro né certo il modo in cui bisogna determinare il compito della pedagogia sistematica nei confronti del fenomeno dell'educazione; le domande precedenti dovrebbero essere fondamentalmente riformulate. Prendiamo le mosse da domande alternative: la scienza dell'educazione si rapporta in maniera constatativa oppure normativa? Essa circoscrive un campo di fatti etici, lo esamina in riferimento alla sua datità, descrive i dati (a cui non aggiunge nulla), proprio come la fissazione di concetti? Oppure spetta anche a lei di creare lo stesso fenomeno educativo? Fornisce soltanto una coscienza di un mondo etico, che è già lì, oppure anche che è stato lì, una coscienza in un linguaggio concettuale metodologicamente puro? Oppure è costretta e deve moralmente collaborare alla produzione di idee pedagogiche e di modelli? A queste domande non si può dare facilmente una risposta netta, immediata, con un "sì" o con un "no"; allora qui si tratta di una decisione fondamentale sull'essenza della scienza dell'educazione. Tuttavia noi ci possiamo muovere a tentoni e in maniera provvisoria nello spazio di problematicità di questo problema. A partire da qui scaturiscono una serie di domande e dubbi che profilano sempre più pensieri su una pedagogia sistematica per noi ancora nebbiosi.

Per il momento prendiamo le mosse dall'ipotesi seguente: riflettere in maniera scientifica sull'educazione potrebbe soltanto significare penetrare concettualmente un dato materiale educativo. Tale "materiale", in questo modo, deve essere innanzitutto "imparato". Ma come e in quale maniera di procedere noi possiamo assicurarci un materiale rilevante dal punto di vista pedagogico? Ora, ognuno, a partire dalla sua

propria vita, conosce i processi educativi, gli influssi, le potenze; ognuno è stato, nel bene e nel male, educato dai suoi genitori, insegnanti, maestri artigiani, da amici, da autorità statali ed ecclesiastiche e così via; ognuno sa, così di sfuggita, che cos'è l'educazione: essa è un fenomeno noto del nostro ambiente quotidiano. Secondo alcuni pensatori, per ognuno dovrebbe però esser facile riassumere cosa, dei fenomeni educativi, sia presente nel suo ambiente di vita: la casa paterna, la scuola nelle sue diverse forme (elementare, media, superiore, Università), il praticantato, la dottrina commerciale, il campo-scuola, la Chiesa e così via; tali caratteristiche non sono però per nulla difficili da trovare. Noi siamo davvero perlopiù in esse, abbiamo completato un percorso educativo o ci troviamo ancora in cammino. Per cui, ciò sarebbe necessario soltanto in merito alle nostre proprie circostanze di vita, fino a quando esse portano un carattere educativo. Un metodo apprezzato nei manuali di scienza dell'educazione è iniziare con uno sguardo alla "realtà pedagogica", in seguito menzionare la conoscenza che ognuno ha di queste cose; noi siamo già in questa realtà quando vogliamo riflettere su di essa. Ciò è indiscutibilmente vero, ma è una verità lapalissiana. Noi però, dall'interno, non comprendiamo questa realtà che ci circonda; più esattamente: noi la comprendiamo in maniera corretta nel senso corrente-quotidiano, ma cadiamo subito in imbarazzo qualora dovessimo dire, in maniera più rigorosa e precisa, in che cosa consiste la realtà del fenomeno educativo. Adesso forse si obietterà che questo, per cominciare, significherebbe davvero non pretendere quasi nulla, si tratterebbe cioè in un primo momento soltanto di una raccolta, di un affastellare "fatti dell'educazione", di una "visione fenomenologica" – soltanto allora avviene l'illuminazione concettuale delle strutture fondamentali e dei tratti essenziali. Ma qui noi segnaliamo un problema. Si può dare un adeguato inventario dei fatti pedagogici fintanto che la precomprensione quotidiana dell'educazione resta non sviluppata? Poc'anzi abbiamo menzionato, casualmente, la "casa paterna", la "scuola", lo "Stato" e la "Chiesa" – ma come sono da riassumere le caratteristiche di questo titolo? Esse si trovano in un unico e medesimo piano? Non incontriamo le potenze dell'educazione in parte nella forma dell'istituzione, in parte in diversa maniera? Cos'è quindi la "scuola" – ma non l'edificio,

benché anch'esso le appartiene, e neanche il corpo docenti e neanche la comunità di docenti e studenti: la scuola è certo una istituzione statale, una determinata forma di apparizione dello Stato. Non si dovrebbe disporre già di una comprensione chiara della differenza tra le realtà educative istituzionali e quelle libere da istituzione?

E ancora, i nostri sistemi educativi e dispositivi si danno, da se stessi, come storicamente divenuti, si danno con una tradizione. Ma come si rapportano le attuali tendenze rappresentative dell'uomo con il passato, da cui esse sono derivate, in continuità e opposizione, in tradizione e rivoluzione? E se è già problematico stabilire come nel nostro presente le forze viventi dell'educazione si situino nei confronti delle istituzioni, mediante cui esse dovrebbero realizzarsi, allo stesso modo questa medesima domanda in merito alle epoche passate è ancora più complessa. Sono state colte le forze reali del passato nel momento in cui si conosce con precisione una ricca e dettagliata storia dell'essenza scolastica europea dai greci ai giorni nostri? Ed è inoltre una cosa del tutto goffa descrivere adeguatamente i fenomeni dell'educazione, poiché essi sono così come principalmente ci appaiono, come un fare e agire, un comportarsi con il prossimo riguardo ad altri prossimi – oppure essi sono più autenticamente e propriamente forme di vita *sovra-individuali*?

Quando si riduce la pedagogia sistematica al registrare e chiarire una "realtà dell'educazione" esistente (come spesso accade), la maniera dell'inventario dei fatti educativi diviene sempre e ancora un problema serio e difficile, pieno di trappole e di aspetti inquietanti. I fenomeni dell'educazione sono, nel loro carattere fenomenico, ambigui come tutte le manifestazioni dell'universo morale: nella terra degli uomini non troviamo la chiarezza del fenomeno naturale. Ed esso è qui davvero problematico in un senso molto superficiale se ciò che ha a che fare con l'educazione si limita completamente all'umano – in altri termini, se i fatti educativi rappresentano determinati modi di comportarsi degli uomini, gli effetti degli uomini sugli uomini attraverso modelli, obblighi, influenze; sono soltanto i genitori e i legislatori e i delegati dello Stato e della Chiesa coloro che educano? Ogni docente trasmette la dottrina che ha ricevuto dal suo docente e ognuno a sua volta dal proprio; qualcuno introduce un nuovo motivo, arricchisce la tradizione

oppure – egli perde anche i tesori tramandati, li abbandona intenzionalmente o no – alcuni idoli si trovano in frantumi, alcune rappresentazioni dell'uomo si sbriciolano nel corso della storia; i costumi mutano e, con essi, mutano gli scopi dell'educazione.

Ma per quanto cambiamenti e mutamenti imprimano il corso della storia della nostra generazione, nel cammino ci precedono sempre antichissimi modelli, conserviamo sempre direttive morali, di cui nessuno sa da dove provengano. Gli insegnanti del genere umano sono scomparsi nel tempo immemorabile, precedente a tutti i ricordi e le storie: sono essi più antichi di Solone e Licurgo e degli altri grandi legislatori del popolo? Noi educhiamo sempre i nostri bambini secondo la massima degli antenati primordiali? Il mito conserva soltanto la memoria degli eroi che hanno reso gli uomini umani? Ci sono mortali straordinari che hanno sembianze quasi divine, anche se i nomi non sono più tramandati? Oppure dobbiamo porre nuovamente in questione anche il fatto che gli uomini siano gli insegnanti degli uomini? Mito e religione rimandano all'origine divina dell'educazione. Gli dèi, dice l'antico mito, hanno insegnato agli uomini la vita civile: Atena la tessitura ed Era il matrimonio e la cura dei bambini; e la religione biblica afferma l'istruzione paterna di Dio agli uomini e l'invio del suo Figlio generato quale vero maestro del genere umano. Si vuole nel frattempo far tramontare il mito, e la religione biblico-cristiana viene smentita in modalità sempre più radicali. Ma così resta, quale problema ineludibile, la domanda sull'origine divina di ogni educazione. *Se* gli dèi o l'unico Dio degli uomini rivelasse il senso della vita in autorità oltre-umane e, con esso, lo scopo educativo per tutti i tempi, oppure se invece avessero inculcato in maniera inestinguibile la direzione verso quello scopo nel loro cuore, allora agli uomini rimarrebbe soltanto di interpretare la parola di Dio o riconoscerlo nella disposizione naturale della coscienza morale che si realizza in noi; l'uomo non potrebbe *da sé* né stabilire né progettare alcun reale e valido senso della vita. In merito a ogni riflessione e senso riguardo al compito e all'obiettivo di ogni educazione, l'uomo resta sempre nella traccia dorata di Dio. Il significato della pedagogia sistematica potrebbe quindi essere soltanto il seguente: *consolidare nell'elemento del*

concetto ciò che è presente nei modi educativi e pratici di comportamento degli uomini come sostanza morale interiore.

La seria alternativa tra una scienza dell'educazione che osserva e una che progetta deve essere pensata nella sua completa portata. "Constatativa" è anche una teoria quando essa accetta un cosmo morale – per esempio in quanto parola sul bene e sul male di un Dio eterno, valido per tutti i tempi – e, con esso, anche uno scopo dell'educazione. Constatare vuol dire quindi di più rispetto al solo raccogliere empirici fatti educativi come correnti attuali, istituzioni pedagogiche etc. "Progettante" può essere dunque soltanto la pedagogia, quando essa significa un procedere insieme al movimento creatore della vita, allo "élan vital" (Bergson), alla comprensione di sé e all'autodeterminazione dell'esserci umano, a ogni gioco che pone valori, di cui Nietzsche dice: «Bisogna avere ancora un caos dentro di sé per partorire una stella danzante»[2]. L'alternativa tra una pedagogia che osserva e una che progetta dipende dalle decisioni più estreme, è in relazione con l'antichissima contesa tra teologia e filosofia. Qui non si tratta di prendere una posizione fin da principio e alla cieca in questa contesa, bensì di prepararsi a una comprensione della dimensione propria della controversia, per quanto proprio la pedagogia come scienza sia stata suo oggetto e sia stata da essa danneggiata. Questa, però, è la prospettiva più a lungo raggio che ci proponiamo. Per cominciare la abbozziamo, anche al fine di indicare la posta in gioco della domanda che vogliamo qui affrontare nella fredda atmosfera di un dibattito accademico.

Forse si è un po' intimoriti fin dall'inizio da una così lunga serie di considerazioni, dubbi, domande. Sarebbe stato più facile cominciare con più ingenua sicurezza, con descrizioni, spiegazioni e determinazioni concettuali. Ma già dalle prime righe ho spiegato che la pedagogia non è una scienza, che non è completa e sviluppata, né consolidata e che non si comprende nel tranquillo procedere di un costante progresso. Essa, in quanto scienza, è un problema, se essa è anche, come prassi,

[2] F. Nietzsche, *Così parlò Zarathustra*, in *Opere di Friedrich Nietzsche*, a cura di G. Colli e M. Montinari, vol. VI, 1, tr. it. di M. Montinari, Adelphi, Milano 1973², p. 11.

così antica come l'umanità. Questo fatto si potrebbe facilmente fraintendere. I millenni prima di noi non hanno in alcun modo soltanto "educato", soltanto esercitato l'educazione senza riflettere su di essa; da quando gli uomini educano, essi vi riflettono anche su, e così all'educazione sono stati dedicati i più alti e nobili pensieri. Ogni educazione si muove sempre e necessariamente in un elemento della comprensione di sé, della preoccupazione e del domandare. La scienza dell'educazione non può avanzare la pretesa di chiarire e di "rischiarare" tutti i più alti pensieri su di essa (quelli concepiti dagli uomini o quelli inviati da Dio), di catturarli nella rete dei suoi concetti. Essa ha un più modesto "artigianato".

3. L'uomo-enigma

Il tema della lezione si è oscurato dietro una cortina di considerazioni, dubbi, domande. La scienza dell'educazione non si dà immediatamente nella veste didattica di una materia del sapere che si può insegnare e imparare; essa, in quanto scienza, è carica di questioni, problematica. Ora, la caratteristica della maniera accademica di insegnare è tale da rappresentare qui, si potrebbe dire, ogni scienza in primo luogo a partire dal suo porre le questioni, dal suo evidenziare problemi – e non per assumerla come una totalità già data di principi riconosciuti e di nessi fondativi. Le scienze sono davvero "presenti" nei libri di testo, sono custodite nelle biblioteche, messe per iscritto e impresse in principi, che si possono leggere e ripercorrere; in questa scienza documentaria ci sono numerose classificazioni, da una provvisoria e incentrata sul bambino fino a una letteratura speciale concepita per esperti. A ogni scienza appartiene un sistema classificatorio di percorsi d'apprendimento. Il processo mediante cui la scienza diviene obiettiva, che conduce a un'eco letteraria della scienza stessa, conduce anche a una forma didattica. Ma il percorso della ricerca è per lo più diverso dal percorso di coloro che imparano. I cammini della ricerca e dell'apprendimento non coincidono; anzi, gli scienziati, ricercando, non cercano soltanto risultati scientifici, ma cercano anche una veste didattica per i risultati della loro ricerca. Soltanto nei metodi di insegnamento accademici

l'insegnamento deve trovare risultati a partire da una ricerca; in questo caso i giovani devono fare esperienza della scienza alla maniera della sua originarietà. Ma "originariamente" la scienza non è come una totalità di tesi, non è incentrata sul libro di testo, né resa vera con obiettività attraverso principi, né mediante relative giustificazioni, preparate in maniera didattica; originariamente la scienza si situa nella passione umana del domandare, nell'audace curiosità, nel rigore di un legame alle "cose stesse", nella dinamica del comprendere concettuale, nell'onestà dello sguardo. La scienza ha luogo come la realizzazione della vita, a condizione che l'uomo si levi contro il predominio degli enti e sfidi "la forza nascosta dell'universo" affinché gli si riveli. Nel caso in cui la scienza venga primariamente interpretata come una possibilità di fondo dell'esistenza umana, come un avvenimento in cui accade la "verità", si pone in primo piano il carattere di problema, l'abbozzo di domanda del sapere scientifico. E ciò avviene chiaramente anche nella scienza dell'educazione: è forse problematica perché noi proviamo a rappresentarla a partire dai suoi problemi e non dalla forma di un libro di testo? In effetti, dobbiamo ammetterlo: se la scienza dell'educazione non può essere un'autonoma scienza dello spirito, che prepara "semplicemente" a una determinata concezione antropologica (per esempio, presso gli uomini, in quanto essenza culturale), se essa deve, anzi, ritirarsi nella stessa confusa ambiguità degli uomini, nel labirinto della nostra esistenza, allora la sua problematica si radica negli enti più problematici.

Nello specifico, l'uomo è l'enigma più grande di ciò che vive e respira sulla terra e sotto il cielo. Egli non possiede semplicemente un enigma; egli, nel suo avere un aspetto enigmatico, nel suo domandare e meravigliarsi, è il più stupefacente di tutte le creature. L'uomo non si è dato se stesso con certezza quale *fundamentum inconcussum*, a differenza delle altre cose che lo circondano e che sono sospette e problematiche. Anzi, ogni domandare su quelle cose che egli non è trova profondo fondamento in un'enigmaticità del suo proprio essere. La Sfinge non è quello strano mostro che minaccia la città e che si fa cadere dalla rupe dopo che Edipo risolse il suo enigma: alla domanda – "chi sarebbe quell'animale che al mattino cammina a quattro gambe, al pomeriggio con due e alla sera con tre?" – Edipo diede la risposta – "l'uomo". La

soluzione dell'enigma ("uomo") era molto facile da trovare. Inoltre la tragedia insegna che la Sfinge, scomparsa nell'abisso, è resuscitata in maniera più sinistra e minacciosa nella vita propria di Edipo: egli dovrà nuovamente indovinare qualcosa in relazione alla sentenza dell'oracolo e dovrà scoprirsi, con orrore, come l'omicida del padre e l'amante della madre, e dovrà trovare così una terribile risposta al quesito sull'essenza dell'uomo. L'astuto ingannatore della Sfinge, fiero e colmo di fiducia in se stesso, orgoglioso signore della città, si trasforma, terribilmente scosso, in un uomo sofferente, colpito da una inconcepibile maledizione; si trasforma in un uomo che perde il controllo e così acceca quegli occhi che hanno guardato nell'abisso dell'essere umano. Se noi fossimo anche lontanamente eredi della profondità con cui gli antichi comprendevano la vita, allora per noi la Sfinge dagli oscuri enigmi sarebbe sempre ancora l'uomo – noi invece vogliamo disporre di così tante scienze positive: psicologia, etnologia, morfologia culturale e scienze sociali etc. Il problema dell'educazione è stato affrontato, focalizzato e definito a partire dall'enigmaticità della vita dell'uomo. Ogni provvedimento educativo viene offuscato dall'incertezza su noi stessi; ogni lavoro ed entusiasmo che rappresentano l'umano si trovano all'alba di un inquietante conflitto tra apparire ed essere. Il fatto che l'uomo esiste nell'inquietudine della domanda sulla sua essenza; il fatto che la sua vita non scorre per lui senza problemi né semplicemente accade, come per le nuvole che si trascinano nel cielo e per gli astri che ruotano intorno nella volta celeste, oppure così come per gli stormi di uccelli migratori che volano sui mari e per i grilli che d'estate cantano nell'erba; il fatto che l'uomo non è semplicemente, bensì che egli cerca se stesso per trovare certezza sul proprio essere – ciò lo rende un "outsider" tra le cose che riposano in se stesse, lo rende una "apparizione eccezionale" di essere al centro della natura. L'uomo è quell'unico ente che è stupito e sconcertato dal suo proprio esserci, che si percepisce come un problema e che deve continuamente porre domande su se stesso. Ma la reiterazione di questa domanda dell'uomo su se stesso non significa di per sé che gli uomini pongano tali questioni in maniera concreta e incessante. Di solito noi viviamo perlopiù "senza pensarci" durante il giorno, siamo occupati con i nostri progetti, i nostri compiti quotidiani, i nostri piani futu-

ri, il nostro lavoro, con il consumo della vita e la vendita del tempo. Nel quotidiano non ci preoccupiamo di questioni così "straordinarie" come questa: che cos'è l'uomo? Noi non frequentiamo volentieri chi rimugina e chi riflette sui concetti o anche semplicemente le "autorità" ecclesiastiche o statali; noi siamo davvero già in un mondo a cui sono stati offerti una interpretazione e un senso, per cui determinate concezioni antropologiche hanno avuto il sopravvento. Per abitudine noi assumiamo l'immagine-uomo ogni volta dominante come se essa fosse un qualcosa di presente alla maniera di una cosa naturale. Ovvero: nella miseria del pensiero operoso del quotidiano non ci accorgiamo quasi più che le autorità statali o ecclesiastiche sono divenute adulte nei processi storici; e che esse rappresentano i "tentativi di risposta" di un popolo e di un'epoca alle domande, cariche d'inquietudine, sull'essenza degli uomini. E perlopiù neanche noi non ci accorgiamo che quegli "uomini straordinari", che il popolo emargina, non mostrano un fare bizzarro, asociale, e sciocco: al contrario, essi mantengono alta l'attenzione sulle questioni della nostra esistenza, sostituendosi a tutti gli altri. L'operosità già da sempre si compiace nel disprezzo dei "monaci" e degli "eremiti". Il servizio che le "sentinelle" dell'essenza umana prestano alla comunità non è ancora mai stato ricompensato. Atene ne ha offerta una al disturbatore della sua sicurezza: la cicuta, e il rimprovero di aver corrotto i giovani. Socrate, con le sue noiose domande, ha reso inquieta la sua città natale, come, a esempio, un tafano un nobile destriero. Chi vorrà creare una nuova bozza di una "storia mondiale" della pedagogia sarà imputato proprio come un corruttore di giovani e un bestemmiatore: per l'ironico *par excellence* si avvera una inaudita ironia del destino. La grandezza di Socrate era nell'accettare questo destino e nell'offrire ancora un esempio, con l'obbedienza, contro l'ingiusta città natale. Nel tramonto della sua esistenza, questo grande genio educativo ci ha regalato la sua dottrina principale.

"L'educazione" è una maniera fondamentale con cui l'esserci umano si relaziona alla sua propria problematicità. E proprio il "fenomeno dell'educazione" ci è quotidianamente familiare; ognuno lo conosce e ognuno vi ha preso parte e vi è, da parte sua, coinvolto in una qualche maniera – poiché ogni uomo, con tutto ciò che fa e non fa, influisce

sui suoi prossimi. L'intima familiarità che abbiamo con le realtà sociali fondamentali dell'educazione ci nasconde perlopiù la profondità dei problemi contenuta in essa. Infatti l'educazione ci è quotidianamente familiare proprio in una certa superficiale "problematicità"; noi conosciamo altrettanto bene sia le perplessità che vengono spesso sollevate sull'efficacia degli sforzi educativi sia anche l'atteggiamento di eccessiva fiducia. Per esempio, alcuni dicono che l'educazione può provocare soltanto un cambiamento irrilevante negli uomini, perché conseguenze molto più incisive rispetto a qualsiasi influenza pedagogica le avrebbero il carattere o il contesto: il carattere sarebbe innato e immodificabile, mentre sarebbe regolabile soltanto un certo aspetto esteriore del comportamento umano. L'originario flusso della vita scorre nel suo canale prestabilito con una forza che non si può dominare. Altri, al contrario, sopravvalutano le possibilità di formazione per importanza ed efficacia: dal loro punto di vista l'uomo non sarebbe un torrente che si fa beffa di qualsiasi canalizzazione; egli sarebbe invece costituito dalla natura già in relazione all'influsso e alla comunità; così l'uomo dispone di un margine per una possibile formazione. Abbandonare un ragazzo a se stesso oppure esporlo a influenze non controllate non conduce in alcun modo al fatto che il ragazzo poi dia sfogo soltanto alla sua propria natura; ma, piuttosto, in quel caso la plasmabilità del ragazzo viene abbandonata al giogo del caso e dell'arbitrio. Quindi l'intimità e la familiarità rappresentano per noi sia i più grandi dubbi scettici sull'efficacia dell'azione pedagogica, sia le più esagerate speranze sul successo dell'educazione nella formazione degli uomini. Noi conosciamo l'intera scala del pathos pedagogico – e conosciamo anche le figure tragicomiche della troppo spesso non menzionata "educazione professionale". Nella *Comédie humaine* l'educazione è una tematica che dà particolarmente a pensare, in quanto essa è spesso vicina alla fede esuberante, all'entusiasmo esaltato e alla filantropia, al futile fariseismo e alla falsa doppia morale.

L'educazione è una condotta dell'uomo che si rivolge all'uomo. La profonda problematicità dell'esistenza umana traspare anche – e proprio con particolare nitidezza – in questa condotta umana. *L'uomo educa*. E proprio l'uomo, soltanto lui tra tutti gli esseri viventi; egli soltanto è caratterizzato dal fenomeno dell'educazione. Questa è quasi una for-

mula antropologica, ma del rango di una affermazione essenziale. Noi con questo pensiamo: l'uomo non è soltanto il "luogo", in cui accade l'educazione, bensì l'essere-uomo dell'uomo è essenzialmente co-determinato dal fenomeno originario dell'educazione. L'educazione è una struttura esistenziale del nostro esserci. Questa è la nostra prima tesi positiva. A partire da essa, vogliamo provare a ottenere e sviluppare un primo preconcetto dell'essenza dell'educazione.

Quando si dice "l'uomo educa" ci si muove però, in un primo momento, all'interno di una determinata prospettiva sull'uomo: lo si è delimitato rispetto a un altro ente, che è ancora presente al di fuori di noi. Nessuno vorrà affermare che l'uomo è una realtà esclusiva in rapporto alla sovrapotenza della natura, alla terra che lo sostiene e su cui noi ci aggiriamo, all'aria del mare in cui noi respiriamo, la luce del cielo in cui noi vediamo e conosciamo le innumerevoli cose esistenti. L'uomo, nella molteplicità di individui e popoli, è palesemente soltanto una minuscola componente dell'intera realtà. Soltanto l'uomo educa: questa tesi restringe chiaramente il fenomeno dell'educazione a una limitata regione della realtà. Non si può negare che l'uomo, nell'ampiezza del cosmo, sia un frammento insignificante della realtà. Ci superano infinitamente i soli che roteano nello spazio; noi, su una piccola stella in movimento, siamo una frazione della vita organica. *Al nostro fianco* ci sono ambiti di cose reali più grandi e resistenti. Allora se limitiamo il problema dell'educazione all'uomo, non scompare forse nel futile e nell'insignificante? Ma tale problema non viene nemmeno ben riflettuto e pensato, se con la nostra tesi si comprende semplicemente una "limitazione". L'uomo si trova *affianco* a montagne, oceani, campi elettromagnetici, raggi cosmici, affianco a pietre, piante e animali – un minuscolo e insignificante pezzettino della realtà esistente? Oppure ci sono aspetti che pongono l'uomo non meramente *al fianco* di altre cose ed elementi, e che gli assegnano una posizione *privilegiata* al centro della realtà?

Abbiamo già menzionato alcune opinioni su questo tema e in particolare le dottrine antropologiche. L'uomo, in quanto "creatore di cultura", cade al di fuori dell'unità di tutti gli esseri viventi; quale "anima immortale con un eterno destino di salvezza" egli viene innalzato al di sopra di ogni legge biologica del divenire e del perire; quale "uomo

razionale" egli supera gli altri esseri viventi e inoltre si erge, in quanto "animal rationale", al di sopra di tutti gli altri "animalia"; in quanto "libertà" l'uomo non deve essere semplicemente, come la natura lo ha fatto, bensì ha la possibilità di realizzarsi in tutto il suo fare e non fare, o in un modo o in un altro. In queste considerazioni si nota il fatto che la posizione dell'uomo viene determinata sulla base di una *peculiare esorbitanza* della sua vita naturale e biologica, nel tentativo di trascinarlo al di sopra dell'animale. Egli è "animal", ma "animal rationale". Nonostante l'essenza propria dell'uomo venga spostata sul superamento dell'animalità, l'uomo resta però fondamentalmente l'animale da cui era partito per lo scopo poc'anzi presentato. Il superamento dell'animalità viene tuttavia definito come un ascendere alla divinità e all'oltre-umano. Il luogo proprio dell'umanità viene spostato nell'interregno tra l'animale e Dio. E questo non soltanto in modo che l'uomo rappresenti una propria sfera nella scala delle essenze, bensì in maniera tale che egli sia caratterizzato con decisione dalla sua essenza mediana tra l'animale e Dio. Bisogna considerare l'uomo come quell'animale che, toccato dal raggio della luce divina, aspira a elevarsi al di sopra della sua animalità e cerca di avvicinarsi a Dio. Egli va considerato come l'animale inquieto, svegliato di sobbalzo dalla pace della natura, nella cui interiorità brucia la scintilla divina e che si strugge dal "desiderium". La *homoiosis theo*, la assimilazione carica di desiderio di Dio viene considerata da Platone (il patriarca della metafisica occidentale) come l'essenziale inquietudine dell'esistenza umana – anche se il Dio platonico, più tardi cristianizzato, e il Dio cristiano, nel lungo corso della storia europea si sono secolarizzati, ancora più tardi, nell'"ordine morale del mondo", nello "être suprême" dell'Illuminismo, nello "spirito assoluto" della filosofia idealista oppure nel "progresso" o nella dignità della sovranità umana che viene recuperata dalla schiavitù del lavoro e dall'umiliazione. L'uomo è il Dio che ha avuto inizio nell'animalità – e il Dio è il superuomo libero da tutti i vincoli dell'animalità. Comunque la tradizione metafisica, che ha caratterizzato la nostra storia, cerca di pensare l'uomo a partire dall'animale e a partire da Dio. E a tale tradizione appartiene anche l'ancorare in ultima istanza l'educazione all'innalzamento degli uomini dalla loro animalità fino a Dio. Secondo tale tradizione "l'o-

biettivo" di ogni educazione è il "divino", e il punto di partenza, da cui segue lo slancio, è "l'animale". Tra "l'animale" e "Dio" oscilla, si dice, il movimento educatore dell'uomo, che può essere inteso sia come una formazione di sé sia come un sostegno di vita per i più piccoli.

Nonostante tale concezione potrebbe sembrare coerente con l'ortodossia della tradizione occidentale, ci si deve forse meravigliare di primo acchito del fatto stesso che il fenomeno della vita dell'educazione sia riferito ai poli "animale" e "Dio". L'avvenimento dell'educazione è quindi una maniera di "mediare" tra questi poli? Nel percorso educativo l'uomo prende parte all'essere dell'animale e all'essere di Dio? Soltanto l'uomo educa. L'animale non può farlo e Dio non ha bisogno di educare. L'animale e Dio sono, ognuno nel proprio senso, "perfetti". Invece soltanto l'essenza imperfetta, l'uomo, può educare e ha bisogno di educazione. All'inizio potrebbe suonare strano il fatto che all'animale venga del tutto disconosciuta "l'educazione"; perciò precisiamo che l'animale non ha alcuna forma spirituale e cosciente di educazione; egli assume una grande quantità di comportamenti che mostrano una inconfondibile somiglianza con le premure umane, che noi dobbiamo attribuire all'educazione. Agli zoologi sono abbondantemente note quelle inclinazioni dei comportamenti animali che hanno uno stile sorprendentemente analogo al comportamento dei padri e delle madri umane nei confronti dei loro bambini: presso gli animali noi troviamo in vari modi "l'istinto del nido", una cura illimitata e commovente per la futura nidiata, una cooperazione dei genitori-animali, una cura della nidiata di una dignità obiettivamente sorprendente; i piccoli sono sfamati, allattati, puliti, messi in salvo e difesi contro i nemici, ricevono cure e attenzioni; e i genitori-animali mostrano in diversi modi ai piccoli come correre o volare, come poter trovare le loro prede etc.; a un semplice sguardo, siffatte dinamiche del comportamento animale li rendono quasi "parenti degli uomini", "simili agli uomini". Si parla poi del "senso di famiglia" di alcuni animali e ci si rammarica di tanto in tanto per il fatto che esso sia assente presso altre specie animali e così via; le forme simbiotiche del gregge animale, del banco di pesci, del formicaio, dell'alveare si chiamano "Stati". E tuttavia l'animale non ha né una famiglia né uno Stato. E la cura della nidiata degli animali non

è, in sostanza, la stessa assistenza della madre per il suo bambino. Chi una volta ha pizzicato un formicaio con un bastone e ha visto l'operosità formicolante degli animali per salvare le loro larve, deve forse esser rimasto a guardare meravigliato questo senso evidente "di comunità" e "di sacrificio" – e parlare qui di senso di comunità e di sacrificio è però soltanto una metafora troppo umana. Gli animali agiscono secondo l'istinto, secondo schemi di comportamento innati, che sono attivati da determinati stimoli situazionali. Il termine "istinto" non è sicuramente una spiegazione, bensì soltanto la delimitazione di un comportamento degli animali che non ci è chiaro. Ma noi possiamo, per così dire, creare determinati stimoli situazionali in maniera osservativo-sperimentale e descrivere le reazioni standard degli animali. Dobbiamo soltanto prestare attenzione a non utilizzare rappresentazioni antropomorfe in maniera acritica. Gli animali non "educano" i loro piccoli; l'animale è "completo" e "perfetto" all'interno della struttura della sua specie. Lo sviluppo dell'animale è una fioritura biologica di predisposizioni e capacità e non avviene nella prospettiva di un "ideale" che agisce dall'interno e con lo scopo di una auto-realizzazione di sé in questa vita.

L'interpretazione dei modi di comportamento animali come "forme primitive" di cura umana per i bambini è tanto falsa quanto è sbagliata e assurda la tendenza contraria, di voler trovare inclinazioni animali all'interno dei rapporti umani di discendenza: interpretare cioè l'amore materno come un vago impulso animale e così via. Se si dice che nella vita umana si dà una certa quantità di tendenze istintive e di pulsioni cieche, non si dice il falso; ma l'affermazione diventa falsa se questa "istintività" umana viene semplicemente associata con quella animale. La madre allatta il bambino, ma non come la mucca il vitello: nello stesso tempo lei è nell'*esperienza interiore* della sua maternità e in un rapporto di fiducia con la forza della terra che custodisce e salva. La madre è lei stessa un simbolo cosmico: come nutre e cura il bambino, così la terra materna nutre e cura ogni creatura che proviene da lei. Le condizioni degli uomini screditate come "animalesche" non sono sorde e da bestie, bensì si distinguono per una maniera specifica "di comprendere dal punto di vista della natura".

Un'altra maniera popolare di spiegare le azioni istintive degli uomini, presuntamente "pre-spirituali", è quella che si richiama a un "interesse della specie", che un individuo serve contro la sua volontà e spesso senza saperlo; esse certamente giocano un ruolo significativo nel campo dell'educazione come allevamento, assistenza, cura e così via. Già l'accoppiamento inteso come presupposto per la nascita dei bambini e delle cure a loro dedicate è – si dice talvolta – una pratica che gli interessati quasi non capiscono; essi cercano il loro piacere, la tentazione della spinta erotica, e al contempo fanno l'interesse della specie. In essi opera la vita – ed è la vita a essere in gioco nella conservazione della specie; essi non sarebbero i veri fautori del loro agire. La "natura" utilizza il piacere come uno stratagemma e come un'esca per rendere gli individui compiacenti ai suoi scopi. E lo stesso avverrebbe anche per la cura per i bambini, per la loro educazione fisica e spiritual-intellettuale. Tale rappresentazione di una "specie" che ha bisogno dei singoli uomini come strumenti per la sua disposizione è un pregiudizio biologista. Infatti una potenza sovra-individuale dell'essere nella vita degli uomini appartiene certo a tale esser-uomini, non è un qualcosa che ci ha aggredito dall'esterno. Perciò è già definito il fatto che l'uomo sia unicamente un "individuo" autonomo – oppure la sintesi della nostra esistenza è in un complesso conflittuale di momenti di vita affermativi o carichi di panico? In ogni caso, se la specie che ci governa viene concepita come un genere di "animalia" compreso in termini biologici, allora il discorso di un "interesse della specie" (e simili) è soltanto un feticcio naturalistico in cui non si capisce più nulla.

Tra l'uomo e l'animale non c'è alcuna autentica parentela *esistenziale* nella rispettiva maniera di riferirsi alla discendenza, sebbene vi sia, senza dubbio, un'esteriore somiglianza del comportamento. L'animale è "arrivato" nel suo tipo, non è "smarrito", è fissato nel suo "genere"; i generi dell'animale si sviluppano certo anche nei lunghi spazi della storia terrestre, ma la struttura della specie animale abbraccia ogni volta il singolo animale con una ferma certezza; l'animale è formato, è caratterizzato, non deve proprio giungere alla forma e alla caratterizzazione – come l'uomo. Perciò l'animale non può mai "educare" né "essere educato". L'addestramento è una cosa del tutto diversa.

Anche Dio è perfetto, ma in una maniera del tutto diversa dall'animale. Detto in termini generali, noi pensiamo con "Dio" la pienezza e la compiutezza, il "summum ens", a cui non manca nulla, nulla gli è assente, nulla è ancora irrealizzato; egli passa come la pura, completa *energeia*, come un'essenza, il cui essere non è disperso nel tempo, poiché è sempre completamente raccolto e trattenuto nella pienezza della sua essenza. Dio non è smarrito rispetto a se stesso, non è nella necessità di dover ancora realizzare la sua essenza; egli non può divenire nulla poiché è già sempre il sommo ente. Egli è colui che è. Egli non ha bisogno di darsi una forma, perché è la forma pura e assoluta; presso di lui non c'è alcuna amorfa materialità, che dovrebbe essere formata e configurata; Dio è immutabilmente nella sua essenza eterna. In questi termini lo pensava già Platone, che si levava contro i racconti sugli dèi del mito, poiché in quel contesto gli dèi appaiono come essenze mutevoli; il divino è per Platone l'immutabile permanenza delle idee. E il concetto cristiano di Dio considera Dio come pienezza infinita, come l'eterno creatore del tempo e del mondo che è nel tempo: mediante tale atto del creatore, il mondo non è emerso d'improvviso da una eterna uguaglianza a se stesso, né ha "reso temporale" la vita divina. Dio nel senso platonico-antico e anche nel senso cristiano non "educa" se stesso, non si porta sul piano di uno stile educativo. E quando la fede del cristianesimo parla del mistero trinitario, essa interpreta in tal modo il "Figlio" di Dio, ma mai come un "allievo", su cui il "Padre" compie un'azione educativa; il Figlio è eterno come il Padre, è distinto dal Padre per l'eternità e tuttavia è uno con lui. Ma non si parla però del fatto che Dio "educhi" gli uomini mediante suo Figlio, nato nella carne, che ha dato loro un'indicazione di vita, un consiglio, una raccomandazione. La concezione di un insegnamento divino al genere umano, che avviene come un gesto di misericordia di Dio, non esprime con ciò una "necessità" di Dio; egli non è necessitato a "educare" gli uomini. Si attribuisce a Dio il concetto di "educazione" in virtù di una metafora fallimentare.

Ma l'uomo è la più strana creatura della terra: non è come l'animale, che viene stabilito nella caratteristica di una specie, e non è neanche come Dio, che è compiuto e che riposa perfettamente nella sua essenza.

L'uomo non possiede la sua essenza *in se stesso*, egli l'ha *fuori di sé*, la deve cercare finché vive. Egli è disperso a se stesso, è un viandante che cerca se stesso, un pellegrino come Ulisse, a cui da tempo non fa cenno il fumo della patria. L'"imperfezione" dell'esistenza umana non è né una fortuna né una maledizione, né una salvezza, né una disgrazia – essa è la condizione di possibilità affinché noi possiamo fare in generale esperienza della fortuna e della sfortuna, della bassezza e della grandezza. Perché non viviamo semplicemente come l'animale, perché noi viviamo in un aperto spazio ludico di possibilità tra cui ci dobbiamo decidere, perché noi abbiamo la felicità e il tormento della scelta, che è sempre anche scelta di se stessi – e per questo motivo noi facciamo affidamento su un consiglio. Poiché ci possiamo perdere nel nugolo di possibilità, noi abbiamo bisogno di un sostegno; poiché non abbiamo una caratteristica stabilita, abbiamo bisogno di una forma che ci determini; poiché siamo in pericolo di cadere in errore a ogni incontro con le cose, noi abbiamo bisogno di una costituzione.

L'esserci umano riceve consiglio, sostegno, forma e costituzione nel corso di ogni fondamentale avvenimento che si chiama "educazione". Consiglio di vita, sostegno per la vita, forma della vita e costituzione di vita non sono però in alcun modo soltanto protezioni effettive dell'umanità contro stati di emergenza occasionali. Anzi, l'uomo è sempre nella necessità essenziale; e questa non viene "rimossa" ed "estirpata" dall'educazione – essa viene soltanto rigirata e capovolta, come la sazietà, che appaga l'affamato, ma non revoca mai la fondamentale dipendenza dal cibo. Ogni consiglio educativo della vita non rimuove l'essenziale, profonda, perplessità del nostro esserci, esso la "ribalta". L'uomo è a priori perplesso e instabile, informe e inquieto. E soltanto per il fatto che egli è perplesso, può consigliare: per questo motivo un uomo può dare un suggerimento e un consiglio a un altro; soltanto perché l'uomo è instabile nell'essenza, egli può ricevere sostegno; soltanto l'essenza vitale informe, inquieta, cioè imperfetta si può portare a una forma, gli si può dare una "costituzione" etico-politica. La possibilità di famiglia e Stato, dell'ideale e del comportamento etico, è fondata soprattutto sulla necessità fondamentale del nostro esserci di non poter originariamente riposare in una struttura stabi-

le e neppure in una perfezione. Soltanto un'essenza vitale necessaria e aperta alla sua necessità può educare *ed* essere educata, quindi né l'animale né Dio. Nello specifico, l'animale è in numerose situazioni di necessità, ma non si rapporta alla sua necessità in maniera da comprenderla; Dio, onni-bontà e onni-sapienza, vede la necessità degli uomini, ma egli stesso, in quanto *summum bonum*, in quanto essenza assolutamente perfetta, è esente da qualsiasi necessità. Egli non può educare, sì che egli stesso sia educato. Questo però è proprio il segno distintivo di ogni educazione umana. Questa è sempre una maniera dell'essere-con-gli-altri, non è mai un rapporto unilaterale di un educatore che forma in relazione a un allievo da formare. L'educatore che forma è sempre conformato dalla sua stessa forma– ed egli apprende sempre dal bambino, su cui fa l'opera più disinteressata del vero amore umano. E per tale motivo, quando pensa scientificamente quel che fa, egli non può mai permettere nessuna falsa "autorità", che accieca a tal punto il fanatico dogmatico, che non lascia riconoscere, che ogni consiglio umano e ogni forma umana, ogni costituzione e ogni sostegno "rivolta" soltanto la necessità della perplessità – ma non la porta mai alla sparizione. L'educazione è l'opera finita dell'uomo, è un fare carico di questioni dell'esserci che sa la propria finitudine. Noi siamo affidati alla nostra vita, siamo stretti dalla sua problematicità; nella comunità dobbiamo provare a coltivare il consiglio e a mettere ordine all'esserci. Il divino può donare all'uomo un cenno sapiente, ma questi non è mai una greppia che ci costringe nel cammino, come per un cavallo imbrigliato.

> «Ma come caccia l'aquila di nido
> l'aquilotto perché non troppo indugi,
> così colui che regna ci sospinge
> sempre oltre con il suo pungolo giusto»[3].

[3] F. Hölderlin, *Voce di popolo*, in: *Le liriche*, a cura di E. Mandruzzato, Adelphi, Milano 1977, p. 457.

4. L'essenza ibrida di spirito e sensibilità

Soltanto l'uomo educa. Egli soltanto tra tutte le creature della terra conosce l'inquieta aspirazione e l'impegno ad andare oltre la condizione in cui lo ha gettato la natura: superare la condizione creaturale; egli soltanto tra tutti gli esseri viventi che giungono a manifestarsi nella luce dei cieli, sotto il passaggio del sole e la lucentezza delle stelle, si impegna per un'impronta, si conquista a fatica uno "stile"; egli non può indugiare in una specie già data, come il sicuro animale, né può stare semplicemente fermo come le delicate piante; egli non può fiorire come i gigli dei campi e neanche può lanciarsi nell'immenso come gli uccelli del cielo; non si radica nella terra con semplicità e ingenuamente, non risuona negli spazi aperti, né riluce in quelli luminosi. L'uomo non vive in una elementare appartenenza alla natura: egli è separato dalla varietà degli esseri viventi totalmente abbracciati dalla natura. Tuttavia, proprio per questo motivo, l'uomo può fare esperienza della prossimità stessa in maniera diversa dalle piante che si mantengono nella prossimità alla terra – e può rivivere la lontananza stessa in maniera diversa dall'animale che si muove *nella* lontananza. Egli è un'essenza della distanza: possiede la prossimità come prossimità e la lontananza come lontananza. Egli percepisce ciò che custodisce del suolo terrestre come una patria e il richiamo dall'esterno del campo aperto e viene reso inquieto dalla tensione di questo momento; il "luogo" dell'uomo non è semplicemente tale, come quello delle altre creature della natura "tra la terra e il cielo"; l'uomo si caratterizza per il fatto che in lui un'essenza ibrida si rapporta espressamente alle dimensioni, e in quel campo magnetico si trova il luogo proprio della sua esistenza. L'uomo non può semplicemente vivere-lì come piante e animali, egli deve "istituire" la sua vita, deve cercare di ricondurre a uno scopo l'inquieto conflitto tra prossimità e lontananza, tra intimità ed esposizione, tra la più elementare notte del sangue e il pieno giorno della ragione, e di custodirlo in forma di senso. E l'uomo cerca di farlo da quando è sorto e si è innalzato dal regno animale: questo è il senso di tutti i riti magici dei popoli primitivi, il senso delle leggende e dei miti, che sono stati tramandati dai primordi della storia; e questo è anche il senso delle grandi interpretazioni storiche della vita.

Nella nostra propria storia l'umano conflitto dell'esserci ha trovato un tratto distintivo nella fusione tra metafisica antica e religione cristiana; questa non considera il "terreno" e il "celeste" come tensione di due momenti del mondo, bensì come l'opposizione tra un cosmo sensibile-visibile e un sovra-mondano ultrasensibile, tra un "al di qua" e un "al di là", tra un mondo materiale e uno spirituale, tra un "mundus sensibilis" e un "mundus intelligibilis". La "intercapedine" tra i due mondi viene indicata come il "luogo proprio" dell'uomo: egli vive in un primo momento – si dice – nello *horatos topos*, nello spazio delle cose visibili, ma possiede la straordinaria opportunità di "levarsi" dalla caverna del mondo sensibile e di giungere, in un cammino per gradi di trasformazione, alla visione delle "idee". Tale cammino sarebbe di certo una rivoluzione di tutta il suo modo naturale di vivere, sarebbe l'educazione pensata dalla filosofia, la *paideia* nel senso platonico; oppure, diversamente: l'uomo si trattiene "temporaneamente" sul mondo terreno e provvisorio, che sarebbe stato creato soltanto per lui con lo scopo di rivelargli la grandezza e la magnificenza di Dio; il breve intervallo di tempo terreno sarebbe però il tempo della decisione: qui l'uomo si dovrebbe decidere o a favore o contro Dio e, con ciò, guadagnarsi l'eterna felicità o l'eterna dannazione; con ciò si decide di nuovo sul significato dell'educazione in senso assoluto: l'educazione è una guida verso Dio, è una propedeutica terrena per la "vita eterna". Secondo la prospettiva della metafisica occidentale tramandata, l'uomo si trova dunque tra Dio e l'animale, in maniera tale, però, da partecipare all'animalità e alla divinità: l'uomo è un'essenza ibrida di sensibilità e spirito, di impulso naturale e libertà, gettata nella temporalità e purtuttavia destinata all'eternità – cittadino di due mondi e ordini dell'essere e però in nessuno del tutto a casa; l'uomo è, per così dire, un Dio macchiato di animalità e un animale turbato dalla divinità. L'uomo assiste in se stesso allo scontro delle due "nature", entrambe lottano in lui per prendere il sopravvento. Il vivere umano viene pensato come conflitto delle parti animale e divina: l'animale in noi ci tira indietro nell'animalità, cerca di afferrarci in un modello di vita cieca, ottusa e istintiva, e tuttavia non riesce mai a raggiungere l'"innocenza" degli animali. Chi, coscientemente, anela all'animalità, affonda presto al di sotto dell'animale. Per

altro verso ci sospinge la luce divina, che ci brucia nell'anima, per condurci fino a Dio: noi siamo attirati in alto da una aspirazione di origine oltre-umana; ma essa non è, come si dice, un vincolo che ci obbliga, bensì è il "cor inquietum", la "voce della coscienza", la *anamnesis* come ricordo della pre-esistenza dell'anima, o anche il richiamo sottovoce della misericordia. L'uomo si trova nel punto di incrocio e conflitto tra forze trascinanti che lo spingono in basso e al contempo lo innalzano: bisogna portarlo a un corretto comportamento dinanzi alle potenze che lo trascinano, bisogna contrastare l'inclinazione verso il basso della natura animale e bisogna destare in lui e avere cura del "divino" e dello "spirituale" – cioè, nel senso della tradizione metafisica, "educare". Tale tradizione è in primo luogo alla base delle concezioni di "educazione" che ci guidano, è il fondamento storico su cui noi *cominciamo* a formulare la *domanda* sull'essenza dell'educazione. Se, nel corso del nostro riflettere su queste basi della tradizione, noi possiamo *permanere* in essa, è un'altra questione.

In conclusione con la tesi "soltanto l'uomo educa" siamo giunti anche in maniera cosciente allo schema metafisico dominante, che limita l'uomo nei confronti dell'animale e nei confronti del divino; abbiamo gettato uno sguardo sull'essere umano, confrontandolo, tramite paragoni, con Dio e con l'animale – ma l'umanità *non* è stata però spiegata come una mescolanza di animale e divino. *Soltanto* l'uomo educa – l'animale non può e Dio non ha bisogno di educar-*si*. Quando l'uomo determina se stesso attraverso un'auto-formazione educativa, imprimendosi una propria forma, egli si distingue radicalmente dall'animale e da Dio – e tale distinzione è talmente netta, che non si può proprio più comprendere l'uomo in maniera adeguata se non si connota l'esistenza umana come una convergenza di elementi dell'essere animale e del divino.

È più che problematico che un'antropologia, provieniente dalla "bestia divina", possa comprendere l'essenza dell'educazione secondo categorie e concetti validi e adeguati. Animale e Dio sono "perfetti", ciascuno in maniera diversa: l'animale in maniera finita, Dio in maniera assoluta; l'animale non si è attribuito da sé una formazione e una forma, esso ha in dote dalla natura la sua struttura di vita e

resta inchiodato a essa, non ha alcuno spazio d'azione, aperto per lui, di possibilità di stili di vita; l'animale possiede una forma impressa. Invece Dio, in quanto essenza assolutamente perfetta, non ha la possibilità di portare la sua vita in una "struttura": Egli è colui che è dall'eternità – dice la fede. Dio è immutabile e invariabile, non può vigere per lui il compito "di diventare ciò che è", di realizzare un *telos* interiore e neanche di adeguare la sua "manifestazione" alla sua "essenza". Presso Dio coincidono l'essenza e la realtà in atto. Invece presso gli uomini finiti le cose vanno separatamente: l'uomo si è "dato come compito", è un progetto interiore. L'uomo deve "diventare ciò che è", deve cercare la sua essenza e realizzarla; e questo "dovere" non è un obbligo meccanico, è un "bisogno" esistenziale. L'esserci umano è un "essere-non-terminato" e un essersi-dato-da-sé per la pienezza finita. L'imperfezione non è un mero carattere obiettivamente presente nella vita dell'uomo, essa è l'incompletezza percepita, resa nella coscienza, esperita e sofferta della nostra esistenza frammentaria, che induce all'auto-formazione e all'auto-costituzione. L'essere umano agli occhi di un dio greco non è soltanto un "torso" – né un essere completo a tutto tondo, né un vuoto nulla –, bensì un essere insignificante oppure un'insignificanza essente: si è aperta agli uomini stessi la finitudine del loro esserci ed essi ne sono coscienti quando vedono l'animale integro e la pianta silenziosa, oppure quando "credono" nell'eterna e infinitamente perfetta divinità, al di sopra delle nubi e delle stelle. Poiché l'animale è "perfetto" e anche Dio è "perfetto", una mescolanza di entrambi non può mai produrre uomini "imperfetti". La costituzione dell'essere dell'uomo deve essere resa visibile dall'uomo stesso e dev'essere pensata come una costituzione autonoma e incausata.

Come indicazione preliminare del modo d'essere proprio dell'esserci umano abbiamo utilizzato il termine "imperfezione". Noi siamo l'ente imperfetto in un universo, che è pervaso di cose e creature perfette. Noi siamo cosmicamente un'"eccezione" e ontologicamente un paradosso: un "ente" che anzitutto deve dare a se stesso un'impronta d'essere; noi siamo un enigma per noi stessi, siamo i perturbatori della natura, che fendono con il solco il sacro luogo selvaggio, che trasformano i sassi in case, gli alberi in tavoli e letti, il metallo in armi e le belve in ani-

mali da fattoria, e siamo nondimeno con il nostro titanico lavorio una "risata" per gli dèi olimpici e un oggetto di amorevole pietà per il Dio del cristianesimo; essenzialmente privi di fondamento, cerchiamo un appiglio; aspiriamo senza rassegnazione a una costituzione; disorientati e amorfi nel profondo, siamo interessati a un orientamento e a una forma. E tutto questo non significa, che noi saremmo qui innanzitutto in un primo stato di perplessità e bisognosi di un ancoraggio e poi, per mezzo di conoscenze e ragionamenti, perverremmo in una seconda condizione, nella quale abbiamo acquisito un saldo indirizzo di vita. Qui non si tratta di una "storia dello sviluppo" pensata in un qualunque senso psicologico. L'uomo ha da sempre riempito e occupato lo spazio della sua insicurezza con una specifica interpretazione di vita, la quale non è prodotta dal singolo individuo, bensì dai popoli; e tuttavia tutte le "interpretazioni" e i "progetti di senso" umani, le "risposte" delineate circa la questione della vita, non eliminano la problematicità della nostra esistenza così come la sazietà non porta lo stesso fabbisogno di nutrirsi a scomparire. Il cibo seda la fame, il bere estingue la sete, – ma il cibo e il bere colmano solo lo spazio di una necessità e sono possibili solo sulla base del fabbisogno stesso. In modo analogo avviene in un certo qual modo con il più profondo bisogno della vita degli uomini; esso è rivolto per così dire, dove l'esserci arriva alle risposte, dove guadagna una forma, uno stile, un'impronta; ma tutte le forme e gli stili pongono preventivamente l'essenziale essere-senza-forma dell'umanità; sulla sua base, nel suo spazio possono insediarsi innanzitutto le decisioni storiche dei popoli e delle civiltà. Ma viceversa, ciò che allora attraverso l'imperfezione dell'esserci prima di tutto viene "fondato", vale a dire la particolare interpretazione di vita di un popolo, di una civiltà, è la datità innanzitutto e prima di ogni fondazione. Noi non incontriamo la realtà originaria della nostra esistenza, il suo intero spaesamento, – poiché questa ci è già sempre nascosta e velata; ci troviamo in una più o meno confortevole "dimora", ci troviamo posti in una dominante interpretazione della vita; "dominante" non è necessario quindi nemmeno dire, se condiviso da tutti o creduto dogmaticamente; anche "la miscredenza illuministica", anche una scialba mancanza di fede di carattere nichilista può essere un soggiorno di vita, che ci occulta l'auten-

tico carattere enigmatico dell'esserci. Forse non sono nemmeno tanto le epoche del dubbio e della rassegnazione scettica, quelle in cui l'uomo avverte il problematico delle interpretazioni di senso, magari sono proprio le epoche dei progetti audaci, il fatto che si manifesta il *carattere di azzardo* e che lo spazio vuoto, che rende possibile ogni "occupazione", vibra massimamente, quando una nuova costellazione irrompe in esso.

La situazione, ossia il fatto che noi di volta in volta cominciamo già *in* una determinata interpretazione popolare o culturale della vita, significa in particolare, per il problema dell'educazione, che appunto il fenomeno originario dell'educazione, l'autoformazione dell'esserci, si è già sottratto. Innanzitutto e perlopiù ci è data una determinata "risposta di vita", ed essa in un certo senso nasconde e cela la pura domanda; a questa risposta di vita appartiene sempre anche un'interpretazione dell'educazione stessa; noi la afferriamo già nell'orizzonte dell'immagine del mondo di tendenze moral-religiose, questo determina il nostro caratteristico punto di partenza, cioè il terreno della tradizione. Si dimostra adesso cruciale arrivare al fenomeno originario dell'educazione e con questo, per quanto possibile, sottrarsi al condizionamento delle opinioni, le quali ci sono tracciate dalla determinata risposta di vita storica della nostra epoca. In ciò non c'è alcun disprezzo della tradizione, bensì la convinzione che sia possibile porre in questione filosoficamente l'*essenza* dell'educazione – e di mostrarla come una struttura fondamentale dell'esserci umano. Anche se i sistemi educativi sono sempre storici, apparendo e scomparendo nel corso della vita dei popoli, è però in definitiva una necessità dell'umanità in quanto tale formarsi e costituirsi in maniera educativa; riguardo al chiarimento di questa necessità, che non è "eterna", perché questo predicato non può essere attribuito all'uomo, ma che invece dura da quando ci sono gli uomini, e durerà fin quando ci saranno – ci interessa l'analisi concettuale. Noi cerchiamo una comprensione esistenziale dell'educazione.

È necessario adesso cogliere il momento dell'"imperfezione" umana in maniera più nitida e non accontentarsi solo di un vago e generale distacco rispetto alla perfezione dell'animale e di Dio. Per caratterizzare l'"incompiutezza" dell'uomo avevamo detto che egli non può riposare semplicemente su di un essere compiuto, che è stato dato come com-

pito a se stesso per la figurazione e formazione; che prima spetta a lui di darsi una costituzione, un'impronta, uno stile; che egli è in maniera limitata la propria opera. Ma in che cosa si fonda allora questo carattere di "compito" della nostra vita? Inoltre siamo chiamati, interpellati da una forza estranea? Perché non ci è permesso, di restare così, come ci ha prodotto la natura? Cosa ci spinge dunque, a manipolarci, a trasformarci? Se noi stessi lo siamo o se è una forza estranea, sovrumana, che ci chiama a prendere in mano il nostro esserci, tuttavia è in ogni caso certo un comando significativo, solo se noi propriamente abbiamo la possibilità "di prendere posizione" su noi stessi. In altre parole, ogni autoconfigurazione e ogni autoformazione educativa dell'uomo si basa sulla possibilità di una *relazione a sé*; noi dobbiamo poter incontrare noi stessi, dobbiamo pure poter conoscere noi stessi nella nostra incompiutezza, nel momento in cui un appello a noi, che ci chiama a cercare una forma, è sensato. Una natura vivente, che non conosce nulla riguardo la sua imperfezione, non può mai ambire a un "compimento". Una pianta può magari avvertire la ristrettezza, in cui è costretta, lo scarno, sassoso terreno, che gli nega la linfa vitale; un animale può più chiaramente avvertire una situazione di pericolo, che lo assedia. Ma né animale né pianta si sanno come "incompiuti", come "compito" per sé; loro non stanno di fronte all'angosciosa domanda su quale "vita", quale modo di vivere dover scegliere. La pianta costretta cercherà con le sue radici un nuovo e migliore terreno, l'animale tenterà di trovare vie di fuga; ma entrambi rimangono nella struttura fissa del proprio specifico comportamento; non modificano il loro essere pianta o il loro essere animale, il loro modo di vivere, perché soprattutto non possono rapportarsi *alla* loro specie; sono prigionieri inconsapevoli della loro specificità. L'uomo, al contrario, "si relaziona a sé", si relaziona al suo proprio essere; è aperto a sé, non è solo in sé "imperfetto", ma è dischiuso a se stesso nella sua imperfezione; è a conoscenza della sua incompiutezza e della necessità, di darsi forma e costituzione.

Ma che tipo di "sapere" è questo? La differenza tra pianta, animale e uomo è semplicemente una differenza di grado di un crescente "essere consapevole"? Si potrebbe dire che il tessuto del fiore percepisce in maniera ottusa, l'animale già in modo più "vivo" e "distinto"

– e in maniera ancora più chiara e definita l'uomo. Si dice magari con un richiamo all'autorità di una lunga tradizione storico-filosofica che "l'essere ottuso" e "l'essere vigile" sono differenze di consapevolezza. Aristotele pone all'inizio della Metafisica una genealogia dei saperi, che parte dall'*aisthesis*, cioè dall'impressione sensibile, comune a tutti gli esseri viventi; di un più alto grado è poi quel sapere, dove l'impressione sensibile è accompagnata dal ricordo e dalla memoria; questa spetta proprio agli animali o meglio ad alcuni animali. Più consapevole è tuttavia il sapere che ha l'uomo, esso sarebbe "esperienza" (*empeiria*), e dal terreno dell'esperienza si innalzano ora i gradi ancora superiori e maggiori del sapere: la *techne*, l'*episteme* e nella sommità e per ultima la *philosophia*; il Dio infine supererebbe il sapere umano, a lui perterrebbe la *sophia*, negata all'uomo[4]. Si delinea così nell'orizzonte di una conoscenza impostata "per gradi" un'articolazione di gradi, una piramide; i livelli superiori presuppongono quelli inferiori: e nel contempo l'aumento di grado si accompagna con un restringimento dell'aspetto vitale delle nature. E troviamo un'analoga impostazione graduale anche nella Monadologia di Leibniz; le "monadi", le sostanze semplici, le realtà ultime, sono perlopiù monadi "dormienti", hanno "perceptions" e "appétitions", rappresentazioni e impulsi, ma nessuna rappresentazione del loro rappresentare, gli animali hanno già la memoria, e l'uomo è la monade che ha autocoscienza e conoscenza di Dio. Anche se Leibniz elabora significative differenze tra sasso, animale e uomo, tuttavia queste differenze rimangono di principio all'interno di un sapere impostato in modo *graduale*. Ma la questione è proprio questa, se animale, uomo e Dio sono distinti per un *grado* del loro sapere – o se alla fine il sapere è completamente di diverso tipo. La percezione sensibile che un uomo ha di una rosa profumata, è della stessa natura di quella di un cane? Nella ricchezza delle sfumature l'olfatto umano non può competere con il più sofisticato senso del cane, ma non risiede mai nella percezione sensibile dell'animale l'attribuzione dell'*essere*; esso non dice mai che ciò che è odorato "è". In ogni percepire l'umano attraverso i sensi opera già da

[4] Cfr. Aristotele, *Metafisica*, A. 980 a – 983 b.

sempre una specifica comprensione dell'esser-ci e dell'esser-dato di ciò che viene percepito sensibilmente. Non possiamo estrapolare astrattamente la sensibilità dell'uomo dalla sua comprensione dell'essere, in modo che poi rimarrebbe un'*aisthesis* che l'animale e l'uomo avrebbero in comune. Piuttosto la sensibilità di entrambe le nature è condizionata e determinata in modo diverso dalla loro fondamentale specificità. Tuttavia questi sono complessi problemi filosofici che noi dobbiamo lasciare da parte; io rimando solo al chiarimento della sensibilità nella "Fenomenologia dello spirito" di Hegel. Per noi qui è importante, che la spiegazione della relazione a sé a partire da una consapevolezza umana di grado superiore (rispetto all'animale) non è in nessun modo sufficiente. La differenza non è di grado, ma di natura. Non sta nel fatto che l'animale – come spesso si dice – vive "direttamente", l'uomo al contrario possiede "riflessione"; la relazione a sé dell'esserci umano è qualcosa di più originario di un semplice rappresentare del rappresentare; un ripiegamento del vivente ego-centro su se stesso e simili; a partire dal terreno di una interpretazione della coscienza non si può avere un'idea del modo d'essere dell'uomo, ma anche viceversa: solamente da una adeguata comprensione concettuale dell'umana relazione a sé una "investigazione fenomenologica della coscienza" potrebbe ottenere il suo necessario rigore. Non perché noi possiamo riflettere incontriamo la nostra propria vita. Piuttosto perché noi viviamo essenzialmente in una autorelazione, possiamo riflettere, vale a dire, rappresentandoci, ci ergiamo come coloro che hanno rappresentazioni. Ma non ogni relazione a sé è, in questo senso, "riflessiva".

Noi viviamo in un peculiare commercio con noi stessi molto tempo prima di tutti i propositi teoretici per una penetrazione della nostra vita psichica o dei nostri contenuti coscienziali, ci preoccupiamo di noi stessi, ci prendiamo cura di noi. Ci riguarda tutto ciò che facciamo rispetto alla nostra vita; noi siamo aperti e dischiusi alla nostra propria esistenza, abbiamo un'intimità con noi stessi. La preoccupazione di sé entra dentro ogni fare e omettere, noi siamo sempre anche in una posizione rispetto alla nostra vita. E ciò non così, che noi prima viviamo e poi anche prendiamo posizione; anzi noi viviamo solo in una permanente presa di posizione e presentificazione di noi stessi. Noi abbiamo per

esempio sempre una sensazione di "fortuna" e "sfortuna", una vivida e desta sensazione per il successo e per il fallimento della nostra vita. Sicuramente questa sensazione può talvolta sbagliarsi, noi possiamo essere imbrigliati in interpretazioni della fortuna, che successivamente dobbiamo abbandonare; ma non siamo mai senza una "disposizione d'animo", in cui ci riferiamo ai nostri successi o insuccessi. Noi ordiniamo sempre l'esserci; ciò non è necessario che avvenga in considerazioni di vita separate, in uno sguardo retrospettivo su una vita passata; anche quando lo slancio ancora ci sostiene, noi "ordiniamo", stimiamo e valutiamo. Il corso della vita umana non scorre via come la sabbia nella clessidra, trascorre sempre nei modi dell'auto-presentificazione; sentiamo e percepiamo che cos'è la vita, ora una cosa magnifica, ora un pesante onere, ora un'avventura, ora una dura prova. Questi elementi della valutazione e della presa di posizione hanno sempre un ruolo; la vita dell'uomo è sempre vissuta, mentre egli la loda o la biasima, la elogia o la deplora. Il compimento dell'esistenza umana accade sempre nello spazio dell'elogio e della recriminazione, nella luce della gioia o all'ombra della tristezza. Questo non significa che l'uomo discorra ininterrottamente sulla vita, rendendola un argomento di un dire in-interrotto. Tutt'altro. Ma è sempre essenzialmente nello spazio della dicibilità; ogni parlare e tacere è intonato a un sentimento vitale, nel quale un uomo si relaziona alla vita. E anche quando qualcuno dirige la mano contro se stesso, nella sua disperazione senza via di scampo e nell'azione suicida, si manifesta così un giudizio sulla vita, tale che non sarebbe possibile in maniera più penetrante senza proferire parola. Egli ha abbandonato ogni speranza. Altrimenti ciascuno vive bene in qualche modo nella speranza, ha un progetto di vita, un piano; si rimpiangono le azioni cattive e si afferra il proposito di migliorarsi. Nella speranza, nel rimorso, nel proposito si trova di volta in volta una determinata relazione di una vita umana a sé, che non è affatto un "sapere teoretico".

Inoltre non è il singolo che vive primariamente nell'autopresentificazione della vita umana, in prese di posizione, in valutazioni, ma un popolo. Un singolo è di volta in volta già collocato in un più ampio modo del con-sapevole compimento di vita; egli ha uno specifico "ruolo" all'interno di un popolo, è un membro nel processo economico di

divisione del lavoro, appartiene a un gruppo di lavoro, a una fascia di età, a un sesso, e via dicendo. – e questo vuol dire, allo stesso tempo, che si muove in una pubblica considerazione del lavoro, in una comune valutazione di fatica e servitù, si mantiene in una pubblica stima del significato delle età (che ci si deve alzare davanti a una testa grigia e agli esperti spetta di far sentire la propria voce nel consiglio): il singolo si vede già trasportato nella comune e pubblica presa di posizione della vita nei confronti di se stesso; egli trova già convinzioni riguardo la relazione tra i sessi in cui è stabilito che cosa sia educato e costumato. Il singolo ha all'interno del popolo una reputazione pubblica, una onorabilità, una naturale dignità in quanto anziano e come potente una dignità istituzionale stabilita e così via. Tutte le relazioni etiche di un popolo, di una collettività sono sempre modi dell'umana relazione a sè, sono sempre riferimenti a se stessa dell'esistenza vissuta. Nello spazio significativo di un "costume" è già sempre diventato pubblico un commercio con se stessa della vita. "Il pubblico" però non è – come magari lo pensiamo a partire dalla nostra degenerata e tecnicizzata apparenza pubblica – una sfera dell'"inautenticità", dalla quale deve essere recuperato l'imperativo dell'esistenza autentica. Il pubblico è una storica figurazione del mondo dell'umanità, è una interpretazione collettiva dell'esserci.

Ma ciò che conta per noi adesso, non è il determinato contenuto di un costume, è il suo carattere di *risposta*, ma solo il momento del *commercio con sé*. Poiché è sul commercio con se stessi, che la vita umana ha sempre e in qualunque momento, che si basa la possibilità di darsi forma e figura, l'intima possibilità dell'educazione. L'uomo non è solo un essere vivente incompiuto, al quale manca, scarseggia, difetta, una forma, una costituzione, un appiglio e così via. – Egli è una creatura singolare, che esiste in un commercio con sé, che traffica con sé, che si incontra– e tutto questo non solo a posteriori, ma anche nell'azione più immediata. Anche là dove siamo avvinti da una passione o ci concediamo tacitamente a una pura visione e un puro ascolto, tuttavia non ci sottraiamo mai a noi stessi, in modo che la relazione a sé scompaia. Solo il sonno ci sottrae a questa tensione della nostra esistenza vigile. Essenziale è, come già detto, l'evidenza che il rapporto con sé della vita umana è qualcosa di più originario della cosiddetta riflessione – che non si

lascia mai spiegare dalla riflessività. È un errore di ogni metafisica della coscienza, voler spiegare il sapere condiviso [*Mitwissenschaft*] dell'uomo con la sua pubblica e individuale realizzazione di vita da un riferimento all'oggetto teoretico-rappresentativo. Da lì i fenomeni dell'esistenza come il pentimento, la speranza, l'intenzione – o diversamente: lavoro, onore, dignità e simili – non possono essere mai chiariti, e anche l'essenza dell'educazione mai può essere compresa in modo sufficiente sul terreno di un'analitica della coscienza.

L'educazione è *auto*formazione dell'uomo. Questo suona equivoco. Con ciò l'educazione non deve essere limitata alla cosiddetta autoeducazione o anche solo prevalentemente essere orientata a quella. Non mira a ciò quella affermazione per cui un singolo rende oggetto di uno sforzo formativo la sua propria vita; questo c'è naturalmente, ma anche l'estremo singolare raggiungimento di sé, di uno stile di vita estremamente individualistico è già costretto nel suo pathos al distacco e alla distanza dalla dimensione pubblica da cui si vuole tirare indietro. Con "autoformazione" dell'uomo noi non intendiamo determinati atti di individui singoli, ma principalmente la riferibilità a sé dell'essere umano, soprattutto nell'accadere dell'educazione. Solo l'uomo educa. Solo lui vive nel particolare incontro con sé, al tempo stesso determinato e intonato dal nascondimento e dall'apertura – e può e deve necessariamente provare a "cogliere" e "configurare" la sua esistenza incompiuta. L'uomo incontra se stesso mai come una materia estranea, trovata davanti che plasma, e a cui imprime una forma come il calzolaio al cuoio. L'autoformazione non è un "problema tecnico". L'uomo non è l'artigiano della sua vita. Darsi una costituzione, di conseguenza, deve significare qualcos'altro, e invero qualcosa di totalmente differente rispetto allo sgrossare soltanto una naturale materia prima – deve essere compreso, sviluppato e concettualizzato a partire dalla relazione fondamentale dell'esistenza umano con se stessa. Ma questa è una cosa complessa, perché in questo "campo" così vicino a noi, anzi così prossimo mancano le categorie – e questo non a caso; la mancanza è connessa con la storia della metafisica; anche con la tradizione, nella quale noi in primo luogo ci troviamo, la quale condiziona l'impostazione del nostro porre la questione, che lo vogliamo o no.

5. Animal rationale

Se "l'educazione" non è soltanto un mero fatto storico della "civiltà", una somma di pratiche e teoremi maturati storicamente, una successione di diversi "mondi di formazione", se essa è un processo fondamentale nell'essere umano come tale, a cui appartiene sia la "forma di vita" magico-mitica sia quella storica, allora la pedagogia teoretica ha un compito contraddittorio, da un parte di caratterizzare l'essenza dell'educazione dal modo d'essere dell'uomo, poi però anche di chiarire dall'educazione il modo d'essere umano. Questa complessità metodica sta dietro tutte le riflessioni essenziali. Noi viviamo già da sempre in una "precomprensione" di ciò che è essenziale; questo stabilisce appunto un tratto caratteristico, ossia noi non siamo *mai* privi; noi ci muoviamo "in maniera ovvia" in tale conoscenza – come in un *medium,* come il pesce nell'acqua e l'uccello nell'aria; noi viviamo in un *medium* di comprensione. Ma lo spaesamento del nostro esserci si mostra anche nel fatto che tale sempre-già-compreso allo stesso tempo può divenire anche "incompreso", "enigmatico"; proprio ciò in cui noi ci sentiamo "a casa", ciò che ci è sempre familiare – ciò che non ci è mai sconosciuto, all'improvviso ci sconcerta. Ciò che ci è più familiare si dà come il più sconcertante, e cioè non in modo tale che il noto e il familiare scompaiono; la familiarità dà forma alla strada del problematico. Ciò che è di casa [*heimlich*] diventa inquietante [*unheimlich*].

Noi conosciamo già sempre l'"essere", lo nominiamo in molti modi, ci rivolgiamo a noi stessi e alle cose come "enti", costatiamo qualcosa di presente o diamo informazioni, che cosa questo e quello sia, affermiamo l'essere vero di un'asserzione – ma se noi dobbiamo dire, adesso che cosa "è" l'essere reale, essere-cosa e l'essere vero in sé, incappiamo in un terribile imbarazzo. Conosciamo spazio e tempo; fino a quando nessuno ci pone delle domande, basta questa conoscenza. Viviamo già sempre nella comprensione di spazio e tempo, mai e in nessun luogo siamo senza concezione dello spazio e del tempo. E tuttavia questo già-compreso può diventare luogo di estrema problematicità. Il fondamento [*Grund*], che sorregge la nostra vita, si può aprire come un abisso [*Abgrund*]. Noi facciamo allora l'esperienza di Socrate, che non regge

più il sapere familiare e ovvio, noi sappiamo di non sapere. L'esperienza socratica si riferisce sempre all'"essenziale". L'uomo sta nei confronti di tutto l'essenziale, in modo che egli non lo sa mai e mai pienamente. Egli esiste in una familiarità originaria, ma allo stesso tempo anche in una estraneità originaria con l'essenziale, che gli è allo stesso tempo evidente e anche nascosto. Questo peculiare rapporto "teso" degli uomini con gli elementi essenziali è però non solo la tensione di "comprendere" e "concettualizzare", come talvolta viene asserito. Si dice, infatti, che le difficoltà comincerebbero quando si "cerca di portare al concetto" una comprensione, nella quale si dimora quotidianamente. Questo non è affatto giusto; poiché la comprensione quotidiana ha sempre già la sua propria concettualità, non è "muta", vive nel linguaggio. Quando una precomprensione quotidiana di una qualunque essenza d'un tratto diventa problematica, quando rompe la sua familiarità, allora avviene un *movimento della comprensione essenziale* come il "lavoro del concetto" e non solo un ancoraggio linguistico. Dunque un sapere esistente a priori non è custodito in concetti e giudizi, è anzi "messo in moto", è trasformato dalla quiete quotidiana in motilità originaria; la comprensione dell'essere è vivificata nel pensiero ontologico della filosofia. La formulazione della domanda filosofiche è quindi fondamentalmente sempre nella difficoltà di "presupporre" già ciò che cerca di ottenere nel lavoro del concetto; essa non è "priva di presupposti"; comincia dal terreno di una già esistente comprensione dell'essere, ma non si ferma a questo terreno come le scienze positive; lo trasforma in una radicale problematicità. Anche la "difficoltà" nominata in principio deve essere concepita nell'orizzonte di questa principale caratteristica della filosofia. Non si tratta di un circulus vitiosus, se l'educazione viene caratterizzata a partire dal modo d'essere dell'uomo e l'esistenza umana e anche a partire dal fenomeno fondamentale dell'educazione. In tale cambio di prospettive possiamo giungere a un concetto esistenziale di educazione, che fornisce il fondamento di una pedagogia sistematica.

L'educazione è essenzialmente qualcosa di umano e, come l'umano in genere nel framezzo di "grandezza" e "piccolezza", è un fare eroico e anche allo stesso tempo troppo umano. Solo l'uomo educa. Con questa tesi è compiuta una delimitazione nei confronti del subumano e

dell'oltreumano, una rinuncia a una rappresentazione tradizionale, che da una parte annovera l'uomo nel regno animale, dall'altra lo famigliarizza agli dèi. Né animale né Dio educano, non sono determinati nel loro essere dall'educazione. La "somiglianza" di comportamento tra determinati stati animali e umani riguardo la prole può ingannare solamente fino a quando ci si attiene a un'impressione visiva, si definisce un comportamento esteriore, si prende l'uomo per così dire come una data e obiettiva realtà naturale, come un "datum" di una zoologia descrittiva – cioè dunque si colloca ciecamente contro la sensibilità, che permea tutte le sue azioni. Ma l'azione umana è qualcosa di più che un tipo di movimento fissabile visivamente, si compie sempre in un'atmosfera di "senso"; ciascun movimento della mano è un gesto, ogni atto ha il suo significato; quando si tralascia l'intera dimensione di senso, che appartiene alla condotta [*Verhalten*] corporea dell'uomo, si limita in modo inammissibile il comportamento [*Benehmen*] umano a un incomprensibile gioco corporeo; si immiserisce l'uomo a marionetta senza senso, lo si riduce a un dato visivo. E non rendiamo pienamente giustizia nemmeno all'animale, quando ci atteniamo solo alla figura di attuazione esteriore del suo comportamento. Nel comportamento esteriore uomo e animale si somigliano, quando procreano, danno alla luce, nutrono, puliscono la nidiata, e via di seguito; ma non è in nessun modo così facile da dire che cosa di volta in volta "siano" queste pratiche nell'ambito umano e animale; sono determinate totalmente attraverso il modo fondamentale, secondo cui l'animale in genere è e che l'uomo è. Il *modo d'essere* di tali processi apparentemente somiglianti è di volta in volta totalmente diverso. L'animale non può educare, abbiamo detto, perché è perfetto già di natura, perché nella sua struttura fissa, non ha spazio di libertà. Tuttavia anche dove ci si attiene alla concezione antropologica tramandata di "animal rationale" in una parentela di animale e uomo (come base della loro differenza), non si dice mai che l'animale in rapporto all'uomo sia "educativo", ma tutt'al più, che alleva i suoi piccoli. Nella condotta l'uomo gli sarebbe "imparentato", con i piccoli si comporterebbe in modo analogo all'animale. E dunque è un momento importante, che questa presunta parentela "animale" si mostrasse anzitutto sul lato dell'educazione umana, che noi potremmo nominare "mater-

na". La madre rappresenterebbe per così dire il principio animale; come lei nel suo grembo racchiude e protegge la giovane vita, le dà il primo nutrimento dal suo seno e rappresenta così l'elemento dell'intimità e dell'amore, per così dire il calore del nido –, l'uomo è affine all'animale in tutti i tratti di tale educazione materna. L'elemento paterno, al contrario, indicherebbe l'altra origine. Non spetterebbe al padre di trattenere il piccolo nel dolce fondamento di vita dell'amore, bensì di guidarlo fuori nel pericolo della realtà nel modo giusto, dove deve imparare ad affermarsi; l'educazione paterna, si dice, condurrebbe all'indipendenza, sarebbe la guida del minore alla maturità. Al padre interesserebbe il libero sé, verso cui il bimbo deve svilupparsi e aprirsi; al padre spetterebbe dunque il rendere libero il figlio verso l'indipendenza, mentre la madre anche nell'adulto vedrebbe e sentirebbe sempre il bimbo che è cresciuto sul suo cuore. Il padre rappresenta il principio-"spirito", il principio di libertà e indipendenza, il giorno luminoso della differenza e della determinatezza, la madre al contrario l'oscuro "principio-natura", la notte del senza distinzioni. "Natura" e "spirito", il subumano e l'oltreumano si incrociano e plasmano, si amalgamano nell'uomo, questo afferma la tradizionale antropologia dell'occidente: l'animal rationale educa "animalmente" come l'animale: nell'educazione materna, ed è educato "razionalmente" nell'educazione paterna, nella quale l'uomo corrisponde alla divina potenza luminosa del *nous* (pensata platonicamente) o, pensata cristianamente, all'eterna paternità di Dio.

Quando viene detto, il Dio educa, non si intende, che un Dio-padre alleva un "figlio" divino, ma anzi, che Dio educa gli uomini in modo paterno. Maternità e paternità, le elementari forme fondamentali dell'educazione umana, sono tradizionalmente messe in relazione a "natura" e "sovra-natura", a istinto e ragione, al mondo sensibile e al mondo dello spirito, impulso e libertà – e il dualismo metafisico della nostra storia ha sempre condizionato tali formule. Se tuttavia con questo maternità e paternità siano afferrate nel loro vero significato umano, è un problema. Forse è perfino falso qualificare come "animale" la cura della madre che custodisce e protegge, o dire che Dio ama gli uomini come un "padre". È una metafora d'istinto, non un pensiero rigoroso. Maternità e paternità sono possibilità *finite* dell'esistenza umana. E inoltre Dio non

può educare, perché "educare" non è un'influenza sugli uomini, non è l'esercizio di un influsso, non è l'attività di una potenza su di loro. L'uomo è sottoposto sempre a svariati influssi; è condizionato dal paesaggio, dal tempo, condizionato in modo diverso dall'ambiente sociale, condizionato ancora in altro modo dal dominio del destino, dal regime degli dèi, dalla volontà di Dio. E se già lo possono influenzare le situazioni concrete, allora infinitamente di più il Dio onnipotente, senza la cui volontà nessun capello cade dalla testa dell'uomo. Dio non "educa" (in senso stretto), perché lui stesso non viene modificato dalla propria influenza sugli uomini, perché rimane, quello che è per l'eternità.

Può darsi un "educare" solo *entro* la relazione a sé dell'esistenza umana; nessun educatore può per così dire, restare all'esterno, senza che egli stesso sia educato nell'educazione, fare di un "allievo" solo un'opera. Tutta la formazione umana gioca all'interno del rapporto a sé dell'esistenza. Qui risiede il significato pedagogico centrale di ciò che noi cerchiamo di avvicinare allo sguardo come autorelazione. L'essenziale "incompiutezza" del nostro esserci, il suo carattere frammentario, che si mostra in considerazione dell'intero animale o del Dio infinito e perfetto, non è affatto una mera mancanza a cui siamo vincolati, una colpa che ci grava addosso, una privazione (*steresis*), una deprivazione, una deformazione; non siamo un'opera incompiuta nel senso che ci mancano "pezzi" come le braccia a una figura plastica. L'imperfezione è un tratto fondamentale del nostro essere. È relativamente semplice, quindi, mostrare, che l'uomo si "compone" nel suo compimento di vita, si dà uno "stile", sceglie un *bios*, un atteggiamento di vita, che egli semplicemente non è per essere consegnato a se stesso. Più complicato è raggiungere la percezione di come propriamente avviene ogni dare forma alla vita umana nello spazio della "mancanza di forma". Nell'autorapportarsi l'uomo è aperto alla sua essenziale mancanza di forma e al compito di darsi forma. Esistere è relazionarsi al "ci" del proprio essere.

Abbiamo già detto che il concetto di essere cosciente è insufficiente per spiegare la singolare autoriflessività della vita umana. Questo è particolarmente vero se ci si attiene a uno "schema di coscienza intenzionale". L'essenza dell'essere cosciente, si dice per esempio con riferimento a Brentano o Husserl, è il riferimento a un oggetto, a un obietto

rappresentato. Gli atti di coscienza sono modi della coscienza-di; io sento qualche cosa, io rappresento un qualcosa, io fantastico qualcosa, inoltre è anzitutto indifferente, se l'oggetto rappresentato è o non è; la coscienza ha nell'insieme il carattere dell'intenzionale relazionalità a qualcosa; in modo convenzionale: l'atto di coscienza ha la struttura "ego cogito rem"; io rappresento qualcosa. Perlopiù io che rappresento sono interamente consegnato al rappresentato; l'io che rappresenta vive nel compimento, non è per sé un contenuto vissuto. Solo nella riflessione si dà ora la possibilità di rappresentare da parte sua l'io che rappresenta a sua volta la cosa; la formula riflessiva è: cogito me cogitare rem. Questo concetto intenzionale di autocoscienza lo rende un risultato di un riflessivo ripiegamento del rappresentare su di sé; l'autocoscienza è approcciato quindi genealogicamente in maniera derivata; risulta come derivato della coscienza di oggetti. Ma questa è una costruzione assurda e impossibile. Come dovrebbe mai poter pervenire a un ripiegamento riflessivo su di sè, se prima già non fosse aperta la dimensione in cui è ritornata? Ma anche quando si sostituisce il concetto di coscienza con la ristrettezza dello schema intenzionale – anche quando si riconosce che in ogni rappresentazione oggettuale l'io rappresentato conosce già se stesso irriflessivamente, vive in una conoscenza con il suo atto vitale, in questo modo l'intero fenomeno del rapporto esistenziale con sé non può venir compreso a partire dalla "coscienza".

La vita umana non si compie solo nella luce di un *sapere* di sé, bensì di una globale autointerpretazione, non sa solo di sé, ma prende posizione su di sé, si valuta per intero, si giudica in base a "fortuna" e "sfortuna", è "intonato"; e quello che è particolarmente importante: si regola su di sé, mentre è coinvolto in "relazioni", ossia è entrata nel costume. Nel costume si dà come uso e valore ciò che è giusto e ingiusto, onore e vergogna, coraggio e codardia, culto e lavoro, guerra e festa, quotidianità e utilità, "modello" ed educazione. La relazione a sé dell'esserci umano esiste primariamente come il costume di un popolo. Il costume è afferrato troppo sinteticamente, quando lo si prende come una sovrastruttura sopra il fondamento animale della vita umana, come un insieme di usanze civilizzatrici, come un "apparato"; il cosmo etico non si sovrappone al fenomeno naturale "uomo", bensì, formulato

in modo paradossale, il costume è la "natura" umana. La storicità del costume non contraddice ciò, il suo cambiamento con il passare dei tempi; ciò che si trasforma è l'autointerpretazione dell'esserci umano; questa non è mai "finita" una volta per tutte e non è neanche "altra" in ogni situazione temporale. Il cosmo etico non ha la permanenza della sempre invariabile natura, ma non ha neppure la fuggevole mutevolezza delle "mode" sociali – non è immobile come una pietra, ma neppure è passeggero come "croce e delizia". Nel costume un popolo si è dato un ammaestramento, si è "composto" e ha dato al suo esserci uno stile, secondo cui gli appartenenti al popolo regolano la condotta – o possono anche opporvisi, non solo come il criminale, che viola il costume, anche come quelle "eccezioni", in cui si annuncia una nuova relazione di vita etica. Il "costume" ci terrà occupati nella sua relazione con l'educazione ancora in modo approfondito. Qui l'abbiamo solo menzionato per mostrare l'originario carattere "pubblico" dell'umana relazione a sé. Il singolo non si regola originariamente come singolo all'esserci; ciascuno è già compreso in una pubblica e generale autorelazione di vita e può conquistare una posizione isolata solo contro una "dimensione pubblica". Il Dio non è né "morale" né "immorale" secondo la comprensione verbale umana, non vive in una autointerpretazione mutevole storicamente della propria vita divina, e inoltre non sta, come l'uomo, in un ambito di senso "pubblico, condiviso collettivamente", sia esso creduto come Trinità di un unico Dio o come l'olimpica comunità degli dèi. Dio non agisce "ordinando" il suo essere e non "oggettivizza" in istituzioni le interpretazioni di vita, non è senza quiete come l'uomo, che si cerca, fin da quando popola la terra. Il Dio è in un quiescente, immobile possesso della propria pienezza d'essere; tutte le cose finite e tra queste per sua natura anche l'uomo desiderano tendere all'ente sommo, in questo modo Dio è il "motore immobile", l'*akineton kinoun* della metafisica aristotelica.

L'uomo però è la creatura finita che si relaziona alla propria finitezza – per la quale il proprio esserci non solo è disperso nel tempo, ma che conosce proprio questa dispersione, ne soffre, e dà a se stesso un'impronta di senso. L'uomo conosce l'essere e non può tuttavia dire cosa esso sia, – conosce il tempo e non è in grado di intuire il suo flusso, che

tutto porta e tutto spazza via, – è noto a se stesso e allo stesso tempo è il più inquietante mistero; interpreta il proprio esserci e rompe sempre di nuovo la casa già costruita del "costume". Egli forma se stesso e con questo non elimina mai l'"assenza di forma" della sua essenza. È Sisifo la parabola della nostra esistenza? Tutto quello che facciamo è inutilmente e a vuoto, perché noi non giungiamo mai in uno stato finale di perfezione, perché non raggiungiamo mai la tranquillità dell'animale e ancora meno la quiete di Dio? Noi siamo l'elemento di inquietudine nell'universo, noi possiamo essere solo fino a quando ci "relazioniamo" al nostro essere, e quindi diamo una figura a noi stessi. La *libertà finita* è il nostro destino essenziale, che ci separa dall'animale senza libertà e dalla libertà senza limiti di Dio.

La libertà dell'uomo terrestre è il fondamento che rende possibile ogni educazione. Ma che tipo di *agire* è questo? L'uomo non si produce interamente, non può chiamarsi all'esserci, non può scegliere se vuole essere. Egli deve già essere per poter scegliere. L'uomo trova già se stesso – ma come un essere vivente *indeterminato*, che innanzitutto ancora deve determinarsi nelle decisioni; trova se stesso come "compito" della propria libertà, per cui nessuno può privarlo della scelta. Quando Sartre, caratterizzando questa situazione, dice che l'uomo è condannato alla libertà, lascia vibrare in questo modo una sinistra intonazione. La libertà può essere vissuta come un sentimento di fortuna del progetto rischioso, che Nietzsche chiama un "giocare a dadi con gli dèi"[5], oppure come terrore paralizzante di fronte alla determinazione, all'irrigidimento, davanti al dissipare le possibilità nella decisione presa. Ma questa non è libertà in modo autentico, quella che non osa scegliere, che vuole evitare il rischio; voler conservare tutte le possibilità significa: non ottenere alcuna realtà. La libertà si dissipa necessariamente; il fatto che lo scegliere si annulla nello stesso scegliere, costituisce il significato della scelta. L'"indecisione" è anche contro voglia una "decisione", la più debole e impotente, è una impotenza della vita. Ma dove un popolo

[5] Cfr. F. Nietzsche, *Così parlò Zarathustra*, in *Opere*, *I sette sigilli*, 3, cit., p. 280.

o un'umanità si dà in modo deciso una "forma", si compie una viva e potente relazione a sé, avviene la "formazione".

Ma quale formare è questo e a quale risultato conduce? Qui si presentano sempre modelli di pensiero che provengono dall'atteggiamento tecnico dell'uomo. Ma è una questione urgente e da considerare continuamente di nuovo in maniera critica se l'autoformazione umana (come formazione di un costume) abbia il carattere di un confezionare tecnico. L'essere umano è forse un fatto naturale predefinito, un sostrato deformabile, che sta di fronte, che affronta colui che forma "in maniera estranea"? Per il metallo è indifferente se diventa una rotaia, una catena o una spada, all'albero non importa se il suo legname viene trasformato in un tavolo, un letto, una culla, una bara. Ma l'uomo è una creatura che si rapporta alla guerra, alla servitù, alla nascita, all'amore e alla morte; egli è aperto al senso per le questioni fondamentali del proprio esserci e risponde nella formazione di sé in un modo o nell'altro a questa problematicità. Non ha nessuna consistenza fissa, che gli sia già propria – come la naturale determinazione del legno, di crescere come un albero, o quella del metallo, di giacere nella roccia. L'uomo è per natura in cerca di "formazione", non è solo plasmabile, ma richiedente una forma, desideroso di forma. Per il legno non essere un tavolo non è una mancanza, ma per l'uomo l'impronta è richiesta necessariamente. Nella produzione tecnica il sasso non modella il sasso, l'uomo forma un estraneo materiale non-umano e gli imprime un'importante "conformazione", che serve a qualsivoglia scopo dell'uomo. Ma ogni "lavoro" e anche ogni "gioco" artistico-musicale, in cui si danno fabbricazione e produzione di figure d'opera, è già un'autorelazione dell'esistenza umana; solo l'essere vivente, caratterizzato dal rapporto a sé, può "lavorare" e "giocare"; la *techne* fonda la sua intima possibilità nell'apertura di sé dell'uomo; essa serve al benessere di vita, e questo è visto a partire da una determinata interpretazione della felicità, dall'*eudaimonia*. Nella formazione del costume, tuttavia, l'uomo non forma alcuna materia estranea, che rinviene come disponibile, di cui considera la specificità; è lo stesso esserci umano che spinge alla forma, ad afferrarsi e comporsi. L'uomo si relaziona a sé – non come il vasaio al vaso ossia all'argilla, al fuoco e all'acqua; il vasaio che fabbrica è con la sua attività già aperto

per i bisogni umani, si muove già in una comprensione dell'uso della sua opera, sa riguardo l'attingere dell'acqua, circa la consacrazione del versato, le offerte funebri, sa a che scopo è utile la sua brocca; egli vive in un determinato modo *con* i propri simili, producendo, facendo vasi; conosce la sua situazione lavorativa a partire dall'orizzonte della divisione del lavoro ecc.; ma l'uomo non è per sé una sostanza naturale già data, alla quale viene impressa dall'esterno una forma che gli è estranea; non viene squadrato come il blocco di marmo, non viene deformato da una forza estranea. La sovranità delle categorie tecniche nella pedagogia è fatale – ma in voga. Questa falsa formazione di concetti si trova certo solo lì, dove si parla cinicamente di materiale umano. Anche la più onesta e ideale volontà di riforma si avvale troppo spesso di rappresentazioni e modelli tecnici e snatura l'uomo, disconosce il suo proprio modo di essere, l'imperfezione e la mancanza di forma che gli appartengono. La formazione umana è possibile essenzialmente e anche pensabile solo nell'orizzonte della *relazione a sé* dell'esistenza umana. L'esserci forma se stesso. Ma questo non significa affatto che un singolo uomo formi o se stesso o un co-umano altro. La propria formazione e la formazione dell'essere-con vanno in primo luogo separatamente e si incrociano nello spazio dell'originaria relazione della vita umana con se stessa. È altresì un'errata posizione delle comuni teorie pedagogiche, iniziare dalla cosiddetta relazione tra educatore e allievo. Da dove viene mai generalmente questa relazione? Da dove viene l'interesse dell'educatore verso colui che vuole educare? Io e tu, noi e gli altri sono realtà date del mondo sociale? È sufficiente assimilarli semplicemente – o una riflessione fondamentale deve conoscere e discutere prima di tutto come problema la particolare rilevanza pedagogica dei riferimenti sociali? C'è educazione lì dove sussiste una differenza generazionale – dove la vita ha la particolare struttura per cui l'anziano si preoccupa per il giovane. Questo non c'è evidentemente nella sfera del divino; gli dèi sono eterni e immutabili. Ma anche gli animali vivono in modo analogo agli uomini in un costante mutamento di generazioni; compiono un percorso di vita dalla fragile gioventù all'invecchiamento; anche gli animali vivono in greggi, in branchi, in stormi – e tutte queste unioni sono strutturate attraverso chiare e riconoscibili fasce d'età. Le unioni

sono basate su naturali processi di discendenza, di generazione e nascita nella cooperazione di maschile e femminile; dalla convivenza dei sessi scaturisce nuova vita, e gli anziani accudiscono la loro nidiata. Non è dunque esattamente lo stesso nell'uomo? Certamente, anche gli uomini costruiscono catene vitali di discendenza, si rigenerano attraverso l'accoppiamento, si riproducono in giovani e questi più tardi di nuovo in altri giovani. Ma la differenza fondamentale è che l'uomo non vive solo sessualmente, ma si relaziona alla sua sessualità; un segno di tale comportamento è la vergogna; egli vive non solo *in* unioni, si relaziona alle unioni vitali della famiglia e della tribù con rispetto e devozione. L'uomo non ha solamente piccoli, si relaziona a loro come propri figli e si conosce grazie a ciò come padre responsabile e come madre responsabile. L'uomo non solo è come l'animale temporalmente limitato nel suo arco di vita, egli si relaziona a questa limitatezza; va incontro alla morte, ovunque vada. All'animale è preclusa l'anticipazione sulla sua propria morte, esso non ha propriamente alcuna relazione al tempo in quanto tempo – non può provvedere per il futuro e non può preoccuparsi riguardo il benessere futuro dei figli e persino al di là della propria morte.

La relazione alla morte, cioè lo sguardo rivolto alla *mortalità* non è in nessun modo solo la conoscenza di un essere consacrato alla morte che ci ottenebra – è al contempo un sapere riguardo la possibilità di rinnovamento della nostra vita nei propri figli, nella stirpe, nel proprio popolo. Sapendo della mortalità degli individui noi sappiamo anche circa la terrena immortalità dei popoli nel procedere delle generazioni. L'interesse, che gli adulti riservano ai loro figli, l'infinita sincera cura nei loro riguardi, non è in noi un sordo impulso naturale, nessuna costrizione che esercita la specie, ma è basato sulla comprensione della nostra mortalità – è il presentimento che l'esistenza individuale, che la morte cancella, non riguarda il *fondamento* dell'esserci, – che questo vivente, quello che ora in noi è presente – si mantiene in ogni tramontare, sorge nuovamente da ogni morte, che la catena delle generazioni non indica alcun mero collegamento di anelli della catena l'uno con altro, ma una vita unita e indivisibile, un flusso. Nel rapporto con i propri figli una comunità umana si relaziona con la propria "immortalità". Questo tuttavia non è la negazione della morte, la sua minimizzazione, ma il

suo riconoscimento: la morte appartiene all'esserci. Solo attraverso il perire, attraverso il continuo perire persiste la nostra vita. L'immortalità terrena sta nella sopravvivenza dei figli, l'essenziale immortalità degli uomini mortali. Dio non può "educare" in un senso affine all'uomo, perché non muore. La sua eternità non è affatto una ripetizione nel tempo. Ma il genere umano conosce solo un persistere nel tempo, nel cambiamento delle generazioni, nel continuo rinnovamento, – nella trasmissione dell'esserci da figlio a figlio. L'interesse nell'immortalità terrena è la radice più profonda di ciò che si chiama "educazione"; esso accorda ogni *eros* pedagogico. L'amore dell'educatore per l'allievo, del padre per il figlio e della madre per il figlio, è un amore in cui questo l'esserci umano intramontabile ama se stesso. E questo vuol dire: la nostra tesi, solo l'uomo educa, significa un'indicazione del luogo essenziale, che l'educazione è un'attività dei mortali.

6. Morte e senso della vita

L'educazione è un'attività dei mortali; l'autoformazione dell'esserci umano è connessa essenzialmente con l'essere consacrato alla morte del nostro genere. Se l'uomo vivesse "senza fine" e "perennemente", non necessiterebbe di alcuna "composizione"; – fosse "immortale", fosse più durevole di montagne e mari, la sua vita potrebbe non rappresentarglisi come "compito", – non potrebbe progettarsi preliminarmente la totalità della propria vita. Il limite che ci pone la morte per noi è certo, è un'intuita finitezza del nostro sempre proprio movimento di vita; la nitidezza del sapere circa la morte permea qualsiasi cosa facciamo. Questo non significa affatto che noi pensiamo ininterrottamente alla morte, che siamo sempre afflitti in uno stato d'animo del "memento mori". Perlopiù noi allontaniamo il pensiero della morte, ci atteniamo alle sfide del giorno, agli affari della vita attiva, ai nostri lavori e doveri, ai piaceri e alle gioie. Ma non potrebbe propriamente esserci per gli uomini alcun compito giornaliero, alcun lavoro, alcun dovere, alcun piacere senza la morte; dalla finitezza del nostro essere-qui scaturisce ogni profondità, ogni piacere e dolore e ogni intenzione. La morte per

noi è certa, ma al contempo è incerta e nascosta l'ora della sua venuta. Noi viviamo nella sua ombra. La morte appartiene a quell'essenziale che mai comprendiamo pienamente. Essa non è pensabile fino in fondo come l'essere, ma la sua non pensabilità è il terreno del pensiero.

A partire dal riferimento alla morte comprendiamo prima di tutto il tempo come tempo. E dato che noi mortali comprendiamo grazie alla morte il tempo come tempo, il nostro agire ha una struttura "compressa", vale a dire che di volta in volta qualunque cosa facciamo è "nel tempo". Noi ci muoviamo inesplicitamente e talvolta anche esplicitamente nell'orizzonte di una "pianificazione di vita"; esistiamo per così dire come un progetto vitale. Ma questo progetto non si perde nel "senza fine" di una incalcolabile durata; in un tempo infinito che dovrebbe affogare ogni volere. Noi vogliamo perché siamo rapportati a un arco di tempo finito. E anche quando nessuno conosce la dimensione del tempo a lui assegnato, così, per così dire dall'interno, ci è ugualmente nota la limitatezza della vita umana. Non perché fino a ora tutti gli altri uomini sono morti, non aspettiamo eccezione alcuna che ci riguardi. La comprensione della nostra propria mortalità non si basa su un ragionamento induttivo. Non desumiamo dall'esperienza della morte altrui una propria morte futura. Noi viviamo sempre in una comprensione dell'essenziale mortalità dell'esserci umano. Forse per contro si obietterà, "la coscienza della morte" sarebbe presente in modo accentuato tuttavia solo negli adulti e nei giovani, ma non ancora nel bambino. Esso vivrebbe beato e dimentico di sé nell'istante, che per lui non ha il carattere del momento fuggevole, ma quello di una pura durata. Sicuramente il bambino non ha una relazione col tempo "esposta" come l'adulto, non viene turbato dalla vista dell'impetuosa corrente del flusso temporale; il tempo è per lui ancora principalmente quello che portano tutte le cose, l'impeto del mondo, e non ancora piuttosto il prendere e il travolgere. E tuttavia non vive come l'animale, che è soltanto logorato dal tempo, non relazionandosi mai al tempo in quanto tempo. La "pura durata", in cui il bambino vive giocando, non è una possibilità dell'animale, ma è una possibilità tutta umana, e in determinate situazioni accessibile anche all'adulto. Il bambino si confronta in modo diverso con la morte rispetto all'adulto, forse da una base molto più familiare

senza la distanza dello sgomento. Ma la vita infantile contiene in sé la morte, perché è una vita umana, anche quanto un bambino non ha ancora sentito nulla del morire e dei decessi. Il riferirsi alla morte degli uomini adulti è più nitida e più distinta. E anche coloro che uccidono, che causano la morte di altri uomini, che si fanno strumento di morte, sono, malgrado la mostruosità dell'attività, assassina ancora più trasparenti del bambino aperto alla morte – stando alla connotazione di Rilke del bambino alla fine della quarta Elegia duinese: "gli omicidi sono / facili da capire. Ma questo: la morte, / l'intera morte, ancor *prima* della vita / contenere così dolcemente e non esser cattivi /è indescrivibile". La relazione alla morte dell'esserci infantile è un problema complesso ed è anche pedagogicamente di particolare importanza. Poiché nella misura in cui il bambino diventa "più consapevole" riguardo la morte, gli si dischiude anche in modo crescente la sua individualità e con ciò anche un intimo e finito compito per la vita.

La morte è il "confine", da cui è resa possibile ogni "delimitazione", ogni prendere forma e costituzione della vita umana. Il nostro esserci si interrompe nella morte, ci spegniamo; ma tale "interruzione" non è in nessun modo solo un evento futuro, che noi timidamente vediamo arrivare di solito alla stregua di una qualunque "ultima ora". Solitamente un'ultima ora passa; noi la superiamo. L'ora della morte tuttavia non passa come un altro doloroso avvenimento. È il passaggio del passare. È il nostro essere-nel-tempo stesso che scorre, quello che di solito costituisce la strada nella quale gli eventi e gli avvenimenti scorrono via. Questo tratto rende la morte assolutamente imparagonabile con gli altri eventi; è l'evento, che distrugge la possibilità di ulteriori eventi. Solitamente ogni evento è un "passaggio", un avvenimento tra altri avvenimenti prima di lui e dopo di lui. Visto dal mortale la sua morte è la fine del tempo – quindi non come stato finale di un avvenimento. Dove solitamente un processo cessa, ne inizia un altro; dove una melodia si interrompe, segue un silenzio. Movimento e quiete, entrambe le possibilità di come l'ente è nel tempo, si susseguono a vicenda o anche si incrociano; ma la successione e la simultaneità di eventi temporali è sempre tenuta unita tramite il corso del tempo. Così si dice, solo "nel" tempo ci sono inizio e fine, cominciamento e interruzione – ma il tem-

po stesso è senza inizio e senza fine, è il presupposto per qualcosa del genere, è la condizione della possibilità per inizio e fine. Per colui che muore, tuttavia, la morte è la fine del tempo stesso, l'ultima ora non è un "passaggio", perlomeno un passaggio in senso temporale. Il tremendo paradosso, che sta nella struttura temporale del mortale, viene nascosto per il fatto che la morte perlopiù non viene compresa come la "mia", ma come la morte altrui. L'altro muore. Egli cessa di essere animato – ma rimane disteso come una salma, viene sepolto, il suo luogo di sepoltura viene rispettosamente curato da coloro che restano.

Per lo sguardo di coloro che restano la morte è un evento, in seguito al quale il tempo prosegue ancora; è dunque un "passaggio": il precedente essere animato e vivente viene sostituito da una mancanza di anima e vitalità. L'uomo è diventato una salma e un oggetto del culto dei morti. E inoltre spesso non solo i parenti superstiti, ma anche il morente, guidato da convinzioni religiose, concepiscono l'ora della morte per così dire come un passaggio in un'altra dimensione d'essere; nella morte, si crede, veniamo spostati dal contesto temporale dell'avvenimento mondano in un "aldilà" e lì riceviamo compenso e punizione per la nostra condotta terrena. Invero l'"aldilà "non ha in base alla fede un rapporto continuativo con ciò che è terreno, non è legato con esso per mezzo di tempo e spazio omniabbraccianti; il regno ultraterreno dell'eternità è ritenuto essenzialmente diverso dal luogo del nostro pellegrinaggio terreno; non ci sono passaggi intra-spaziali e intra-temporali nell'eterno. Dovunque vogliamo essere sulla terra, "ovunque il cielo è ugualmente distante e luogo di pene eterne" – e il sentiero conduce sempre attraverso la porta della morte. Ma quand'anche viene annunciata la totale incomparabilità delle "cose eterne" con le cose terrene spazio-temporali, quando viene detto, che nessun occhio l'ha visto e nessun orecchio ha sentito, quello che Dio riserva a coloro che lo amano, allora deve meravigliare che proprio la "vita eterna" inizi *dopo* la morte e che così questa sembra assumere il carattere di una sopravvivenza. La morte viene così interpretata come "passaggio", come passaggio dall'esistenza temporale all'esistenza eterna; ma il tempo terreno e l'aldilà sembrano allora in qualche modo essere mediati attraverso l'evento-temporale della "morte". Qui risiedono molte oscure questioni, oscure per la filosofia, che è

armata miseramente solo con il lume del "lumen naturale", con una fioca tremolante fiaccola nella silenziosa notte del mondo. La filosofia non può "spiegare" la morte, come la teologia, che con il richiamo al "lumen supra-naturale" la indica come un passaggio in una nuova dimensione d'essere. La filosofia può solo prestare attenzione al darsi della morte nell'esserci umano, al suo essere permeato dalla morte. L'attenzione alla morte è compresa come un costitutivo dell'esistenza. E questo richiede che la morte debba essere considerata non solo nell'ottica di coloro che restano, cioè come la morte altrui, e non solo in previsione della propria morte, ma come la mortalità dell'uomo. Essere uomo significa essere mortale. Tutto quello che appare tra cielo e terra, tra l'aperta vastità e il sorreggente-chiudente fondamento, è segnato dal tramonto; tutte le cose finite portano addosso lo stigma della caducità, il marchio dell'annichilimento; tutto «ciò che nasce merita di perire»[6]; non solo l'uomo appassisce come erba davanti alla falce del mietitore, anche l'animale deve chinare il capo; tutto ciò che è nato deve tornare al fondamento che lo ha prodotto. Quello che ha origine in un grembo, finisce nella tomba. Come la stessa dea è colei che porta i fiori, il pascolo verdeggiante, la gialla onda dei campi estivi e anche la povertà invernale e il campo a maggese della campagna, così il sorgere e il tramonto delle cose finite sono intrecciati l'uno con l'altro; ciò che si erge, è destinato alla caduta – quello che è in forza, appartiene all'inaridirsi; luce e ombra di Persefone sono al di sopra del cambiamento e del corso di tutte le cose finite. Tutto il vivente termina, e anche le grandi cose prive di vita periscono, come monti e fiumi, continenti e mari. Tutto è allo stesso tempo divenire e perire. Anche il più potente non ha la forza di mantenersi nell'essere contro l'assoluto potere del tempo, che porta e prende, costruisce e distrugge, congiunge e spezza.

Ma, tra ciò che è caduco, c'è solo l'uomo a relazionarsi alla caducità come tale. Egli non solo è trasportato e "logorato" dal flusso del tempo, è aperto per il suo destino, fa esperienza della sua propria evanescenza;

[6] J. W. v. Goethe, *Faust*, prima parte, studio 1, tr. it. di B. Allason, Einaudi, Torino 1982, p. 40.

l'uomo percepisce l'usurante cambiamento, avverte il sibilante vento della caducità. Egli sa di sé – secondo le parole di Hölderlin – cadente «da una / all'altra delle ore, ciecamente, / come acqua di scoglio / in scoglio negli anni / giù nell'Ignoto»[7]. L'uomo è il mortale, perché è dischiuso al perire, al perire di tutte le cose e di se stesso. La mortalità non la dividiamo con nessun'altra natura, né con gli altri esseri viventi visibili né con gli dèi invisibili. Solo l'uomo è in grado di morire. Adesso si potrebbe forse obiettare, che anche i miti dei popoli narrano della morte di Osiride, della caduta di Urano e di Crono, dello smembrato Dioniso-Zagreo, del crepuscolo degli dèi di Asen, e così via. Ma queste rappresentazioni mitiche della morte degli dèi sono ugualmente difficili da interpretare come la genealogia degli dèi, i matrimoni di uomini e donne divini e le nozze tra i celesti e i figli della terra. Gli dèi sono qui trattati in caratteri umani e allo stesso tempo innalzati oltre la misura umana? Osiride muore realmente, termina con la morte la sua unica vita – o la piangente Iside non riottiene lo smembrato Osiride? Il mito non è piuttosto l'allegoria dell'"immortalità", del ritorno ciclico? Ma quando noi parliamo di Dio e degli dèi, non è pensato il mondo degli dèi delle varie mitologie. Malgrado non ci interessi qui una demarcazione nei confronti di quella determinata tradizione, che comprende l'uomo come un'essenza a metà tra animale e Dio; questa però è la tradizione della metafisica occidentale. Essa pensa Dio come l'ente eterno, immutabile, perfetto. Platone ha attaccato in una critica appassionata il poeta Omero e la tragedia e con ciò ha "purificato" la rappresentazione mitologica dell'essenza degli dèi. Noi qui non facciamo né teologia e né mitologia; ma acquisiamo uno sguardo sul concetto "metafisico" di Dio, perché ha contributo alla concezione antropologica e con questa anche al carattere generale del fondamentale fenomeno umano dell'"educazione". Né il Dio di Platone e di Aristotele né quello dei profeti giudaici e del cristianesimo è "mortale". Solo l'uomo muore. La morte è il "confine", che, per così dire, rigetta a se stesso esserci dell'uomo essenzialmente senza forma, inquieto e privo di fondamento e lo rende un "compito" per se stesso. L'imperfetto e in-compiuto

[7] F. Hölderlin, *Canto di Iperione e del destino*, in *Le liriche*, cit., p. 253.

uomo è costretto, per mezzo della morte, a progettarsi per tutta la sua vita. Il suo darsi una "configurazione", una "forma", una "costituzione" è così fondato nella relazione dell'uomo finito con la propria "finitezza". L'uomo sceglie. Non sceglie però solo questo o quello, ma sceglie lo stile della sua intera vita futura. Sceglie per così dire un modo, come in futuro vuole scegliere e decidere ogni volta di caso in caso. Un atteggiamento di vita, un *bios*, è sempre un'anticipazione sull'*intero* avvenire. A chiarificazione possiamo rinviare al noto fenomeno della massima della volontà. La massima della volontà è per così dire una volontà fondamentale, la quale non riguarda singoli beni o azioni, ma un perdurante tipo dell'agire di volta in volta particolare. Nella massima della volontà si formula l'atteggiamento, in conformità al quale un uomo d'ora in avanti vuole comportarsi nelle sue volizioni future. La vita volitiva umana acquisisce con il volere della massima innanzitutto un "carattere", un'impronta, una costituzione abituale; viene sottratta all'imprevedibile e casuale arbitrarietà. Con questo un uomo ottiene anche una affidabilità per i suoi simili; egli ha una linea, perché il suo fare e omettere segue una "regola". Dove, al contrario, qualcuno si lascia determinare solo da impulsi momentanei e dipende dalla forza dello stimolo di seduzione o di minaccia, non si può fare affidamento su di lui; un tale tipo non ha ancora se "stesso", non ha alcuna immagine di se stesso e ancora di più i suoi simili di lui. Solo dove un uomo si rapporta al suo intero avvenire, ottiene nella decisione una determinata individualità. La massima della volontà è l'espressione della sua totale anticipazione di vita, un preconcetto, il quale supera a priori tutti i futuri atti di volontà e li sottomette a una volontà fondamentale. La comprensione della vita, in cui si trova l'esserci, sia un singolo o anche un popolo, si è consolidata in espresse e tacite massime di volontà, in leggi scritte e "non scritte" ed è formata come appiglio. Il fatto che ogni educazione tenda a formare e a sviluppare tali massime di volontà e comportamenti etici fondamentali, certamente lo si ammette. Tuttavia per noi non è altrettanto "ovvio", che l'anticipazione dell'uomo riguardo il suo futuro è condizionata dalla morte. Solo una natura che ha un futuro *finito*, può costituire se stessa. Se ci fosse un essere vivente di durata infinita, questo non potrebbe arrivare mai a una costituzione, ma non ne avrebbe neppure bisogno.

La mortalità dell'uomo non è la condizione generale solo del rapporto a sé e della formazione di sé, essa determina – come abbiamo già brevemente accennato – anche la partnership di educatore e allievo. Il mondo sociale dell'uomo non è un campo di dati prestabiliti. Si dà la differenza di anziani e giovani, innanzitutto l'articolazione dell'età sul terreno di una comprensione di vita, che è accordata dalla morte. Maschi e femmine generano figli nell'abbraccio d'amore; ma questi non sono un'essenza estranea, individui totalmente estranei – chiamati alla vita da un certo enigmatico processo naturale; ci sono genitori continuamente, in verità non identici ai figli in quanto individui, ma misteriosamente "identici" come la stessa vita, che continua per un tratto di tempo in altre forme, fino a che anche queste forme scompaiono e perdurano solo nei figli ancora in vita. Gli individui vanno e vengono – ma la tribù, la stirpe, il popolo resta. Questo "restare" è la presenza di un "identico" malgrado le reali differenze dei singoli individui. La corrente continua a scorrere, anche quando le onde scompaiono. Ma il permanere di un popolo nel mutamento degli individui e delle generazioni è più che un evento biologico. Anche le specie animali restano e persistono nell'accoppiamento e nel perire dei singoli animali. Ma gli animali non si relazionano a una vita sovraindividuale, che li pervade. Perché non conoscono la morte, non conoscono nemmeno l'immortalità terrena. Ma gli uomini onorano gli avi, danno sepoltura ai morti e si conoscono come i "presenti" congiunti con gli "assenti"; il generare "sotto la luce" comprende il suo temporaneo essere-qui come rappresentanza di coloro che dormono nella terra o che sono venuti a mancare o che non sono ancora nati. La tradizione ancestrale e la cura per i venturi determina il costume dei presenti. Un popolo si comporta "eticamente", quando concepisce la sua realizzazione di vita come un'"opera", che non decide solo riguardo la generazione presente-vivente e il suo carattere di senso, ma mantiene il presente in rapporto all'"immortalità". Di importanza decisiva però è qui la cognizione che l'immortalità terrena non è un "superamento" della morte; essa è condizionata dalla morte. Generalmente la mortalità dell'uomo e l'immortalità terrena di un popolo si relazionano non come "concetti opposti", non come tesi e antitesi. Esse formano una compagine unitaria, sono la stessa cosa.

«Ci si deve sposare» – si dice nei "*Nomoi*" di Platone – «nel tempo tra il trentesimo e il trentacinquesimo anno di vita, in considerazione, che il genere umano ha un intimo tratto di immortalità, verso il quale ciascuno aspira con tutto il cuore […]; dunque, l'umanità è al contempo saldata con il tempo nel complesso, scorrendo via continuamente con il tempo e sempre scorrerà. In questo modo è immortale, perché lascia sempre di nuovo i figli dei figli, con questo rimane la stessa in eterno e attraverso il *costante divenire* assume la caratteristica dell'immortalità»[8]. Il persistere del genere umano è più che un perdurare attraverso il tempo; anche il genere animale perdura, ma il generare dèi mortali è saldato con il tempo nella totalità; vive nella autocomprensione della sua intramontabilità – attraverso la morte degli individui. Il genere umano è in un certo qual modo "eterno" – ma tuttavia non eterno come l'idea platonica o il Dio cristiano. L'idea platonica è "sempre-essente", *aei on*, il suo permanere [*Immersein*] non è un continuo durare, non è sottoposto al tempo; ogni cosa sospinta nel tempo "diviene", non ha mai il suo intero essere "riunito", è presente in determinati momenti, in altri "non più" e in altri "non ancora"; ciò che è sottomesso al tempo è "disperso" nel tempo. L'ontologia platonica insiste sulla differenza fondamentale del permanente e di ciò che diviene.

Il concetto di *cosmo*, come è spiegato nel "Timeo", ha una peculiare posizione intermedia; è la totalità delle cose che divengono e periscono – e tuttavia non perisce, come ogni cosa *in* esso; si conserva nell'incessante mutamento intra-mondano. È un permanere nel cambiamento – è una «immagine in movimento dell'eterno»[9]. E analogamente a come il cosmo permane nel cambiamento delle cose, così permane il genere umano nel cambiamento degli individui. Tra l'umanità e il cosmo opera un'analogia, un misterioso legame, se l'uomo comprendendo "si erge" nella cosmica totalità dell'ente, non solo si trova nella totalità del tempo, ma si rapporta *alla* totalità del tempo, ai deceduti e

[8] Platone, *Leggi*, in *Tutti gli scritti*, a cura di G. Reale, Bompiani, Milano 2000, pp. 1636 ss. (721 b6 – c6).

[9] Platone, *Timeo*, in *Tutti gli scritti*, cit., p. 1367 (37 d5).

ai nascituri. Questo significa, che il mondo sociale nella sua interezza è composto dalla posizione umana fondamentale verso l'immortalità del nostro genere. Noi troviamo compagni [*Mitmenschen*], contemporanei – ma appunto non in un modo neutrale come meri co-soggetti, che cogliamo, rappresentiamo, valutiamo, allo stesso modo delle cose. Noi ci incrociamo l'un l'altro in caratteri di vita di "mortale immortalità", cioè all'interno di una famiglia in qualità di genitori e figli, all'interno di una stirpe come coloro che si prendono cura o come coloro che sono curati, all'interno di un popolo come adulti e adolescenti. Noi ci distinguiamo l'uno dall'altro – ma sappiamo o pure intuiamo, che tali differenze riguardano solo l'esistenza individuale e siamo nel medesimo più profondo fondamento di vita.

La totalità di una vita comunitaria, in cui ugualmente ha luogo la distinzione individuale come anche "l'annullamento" della differenza, la chiamiamo *polis*. Un sentimento di sostanziale unità attraversa ogni membro di un popolo – e tuttavia essi sono "singoli", che hanno la propria vita, si affermano con e contro gli altri. Quando i singoli si rapportano a sé stessi nella propria individualità, in questo modo non calpestano però il suolo, dal quale si sono sollevati. La singolarità non è un'inconciliabile contrapposizione al legame di tutti con tutti; non si tratta per questo di assumere una decisione tra l'esistenza isolata e il legame di un popolo; l'essere umano è considerato un *arco tensivo* [*Spannugsbogen*] da cogliere, in cui "isolamento" del sé e "generalità" del popolo si compenetrano. L'uomo vive nella *polis*; si dà una prima forma sulla tomba degli avi, attinge la forza per l'azione storica dal fondamento elementare, che custodisce i deceduti, ed è in grado di "sacrificarsi" per i venturi. La comunità umana è più che un vincolo di "amore per il prossimo", ogni vicinanza tra uomini è rispettata nell'"amore per il più lontano", nell'amore per la terra patria e nell'amore per «la terra dei figli», «la terra non ancora scoperta, nelle lontananze remote del mare»[10]. L'uomo è, in quanto mortale, anche politico; l'essere vivente aperto alla morte è anche lo *zoon politikon*. La *polis*,

[10] F. Nietzsche, *Così parlò Zarathustra*, *Di antiche tavole e nuove*, in *Opere*, cit., p. 249.

però, è la totalità della vita, in cui ogni educazione accade secondo un senso. Essa è il luogo dell'educazione, è il mondo etico di un popolo. Quando con ciò è richiamata l'attenzione sul costume del popolo come spazio dell'evento educativo, questo non può essere frainteso in un senso originario, come se ogni educazione debba conservare le opinioni esistenti, preservarle a ogni costo a causa della venerabilità della tradizione. La rivoluzionaria trasformazione di una tramandata, rigida e fossilizzata tradizione *può* rappresentare un profondo accordo con la totalità della vita di un popolo storico nel modo di un prendere alla lettera. Ma ciò che è importante per noi qui, è la visione che in nessun modo si dà un autonomo e autarchico rapporto pedagogico, in cui un educatore possa rivendicare una "autorità" nei confronti di un allievo. Anzi ogni rapporto educativo sta fin dal principio nell'ambito di senso del costume, nel "mondo di un popolo". Educare è un tentativo di ripetere e di dare vita, nella comunità di anziani e giovani, a quello che un popolo ha prodotto nella totalità della sua comprensione di vita. Il costume è la disciplina che un popolo ha acquisito, l'educazione è *la ripetizione della formazione del costume*. L'agire educativo, però, dipende da aspetti etici, appartiene al costume, il quale non è solo una comprensione di "buono" e "cattivo", di nobile e meschino, di pace e guerra, di dominio ed economia, ma guarda, come già detto, anche la possibilità e la necessità dell'uomo di formare la gioventù. Dunque per costume noi dobbiamo considerare il rapportarsi all'immortalità terrena di un popolo – questa è la preoccupazione di vita per la gioventù, nella quale la generazione presente intuisce la propria vita futura. Nell'educazione si attualizza di nuovo la totalità di tutti i riferimenti vitali di un popolo; l'educazione è l'espressa relazione a sé dell'esserci – sul terreno di una già predefinita autorelazione, data come costume, di un popolo, di un'umanità storica. L'espressione "autorelazione" non designa però, come si potrebbe magari pensare, indotti in errore da un modello riflessivo, solo il riferimento dell'esserci umano a sé stesso. Certamente l'uomo in quanto uomo si colloca nella sua vita, la dispone, prova fortuna e sfortuna, esperisce l'*eudaimonia* o la sofferenza del fallimento e della sconfitta. Ma si relaziona a sé, in quanto prende posizione rispetto al tempo, alla morte, alla mortalità e all'immortalità –

e anche in quanto si sintonizza sulle grandi potenze, che dominano la sua vita, alla natura circostante, che gli dà il nutrimento e che invia al suo lavoro la benevolenza o lo sfavore del tempo, alle stelle della notte e alla dorata luce del sole diurno, alla terra e al mare, alle piante e agli animali, alle cose manifeste e a quelle invisibili, l'uomo "si relaziona" sempre eticamente alle potenze paurose – agli ambiti fondamentali dell'ente e all'apertura e al nascondimento dell'essere.

Un mondo storico di un popolo è una spiegazione dell'ente nella totalità, un'"interpretazione" del mondo. Con questo si annuncia, però, una peculiare ambiguità. Infatti il concetto di mondo ha sfaccettature. La sfaccettata ambiguità non è senza importanza o innocua. Proprio il senso finale dell'educazione umana generalmente dipende dalla riflessione riguardo questa ambiguità. Questo può suonare eccessivo. Le "ambiguità" devono però poter essere eliminate, magari, si dice, attraverso una netta e chiara formazione concettuale. Una più chiara costruzione di concetti nelle scienze è sicuramente una cosa importante. E la nitidezza del concetto è presente anche nella filosofia, anche se di altro genere magari rispetto alla geometria, così pure è presente una "desiderabilità" nell'elemento di concetti ontologici fondamentali. Ma può darsi che la ragione umana in un genere della sua conoscenza venga appesantita da questioni che non può respingere, perché le sono assegnate dalla natura della ragione – ma alle quali non sa rispondere, perché superano ogni capacità della ragione umana.[11] Con parole simili Kant formula nella "prefazione" alla prima edizione della "Critica della ragion pura" la dubbiosa e problematica situazione della filosofia. In definitiva essa ha a che fare con "ambiguità", che non possono essere rimosse ancora da nessuna così accurata analisi terminologica, perché appunto la questione stessa è ambigua? Un termine fondamentale e ambiguo è "mondo". Quando noi parlavamo del mondo di un popolo, questo era anzitutto un nome collettivo per una molteplicità di riferimenti esistenziali: agli dèi, alla natura, ad amico e nemico, all'origine e all'avvenire e così via. Un mondo storico avvolge un popolo così come

[11] Cfr. I. Kant, *Critica della ragion pura*, p. 5 (A VII).

un ambito di senso delineato da quello, il "mondo" è un'aura di senso, che un popolo si è posto attorno, come il suo campo vitale atmosferico? Il mondo appartiene a un popolo – come un abito, come un guscio, come un'abitazione? Ci sono così tanti "mondi", quanti popoli storici? O sono i popoli, che esistono storicamente, che espressamente si relazionano al loro esserci, in un riferimento a *un* mondo, all'universo? L'essenza della relazione a sé dell'esserci umano e con questo anche l'essenza dell'educazione deve in fin dei conti essere pensata a partire da un riferimento fondamentale dell'esistenza umana al cosmo? Cos'è l'uomo? È un giocattolo degli dèi, il *paignion theou* di Platone, è l'"imago Dei" dell'interpretazione cristiana – o è questo, quello che affermano già le tavolette d'oro delle tombe cretesi e del sud Italia del IV-III secolo prima di Cristo:

ges pais eimi kai ouranou asteroentos
«Sono figlio di Terra e di Cielo stellante»[12]?

[12] Orph. Frg. 17, in *La sapienza greca*, I, a cura di G. Colli, Adelphi, Milano 2005[4], pp. 176-177.

Capitolo secondo

La questione della natura dell'ideale

*7. Il bisogno [*Not*] dell'autoformazione*

L'educazione ha il suo luogo essenziale nell'esserci umano; è un processo fondamentale della nostra esistenza. Con questo non è affatto adottata una constatazione "ovvia". L'inquadramento dell'educazione nei fenomeni fondamentali umani non la sottrae solo alla casualità di un fatto empirico, che ci è noto in modo storico-culturale. L'educazione conserva il rango di una "necessità" umana – che si fonda nella bisognosa natura dell'uomo. E questa necessità dell'esistenza umana non è una condizione temporanea, in cui noi incappiamo all'improvviso, né una mancanza che si presenta all'improvviso, nemmeno una perdita che subiamo di tanto in tanto; noi siamo il perfetto frutto del bisogno. Invero ogni vivente – piante, animali e uomini – di tanto in tanto si imbatte in difficoltà; gli esseri viventi sono incapaci di esistere nel puro autosufficiente essere-per-sé; necessitano di un altro ente di cui sono dipendenti: la pianta dal terreno, nel quale attecchisce e dal quale ricava i succhi del nutrimento, e oltre a ciò è dipendente dalla pioggia, dalla piovosità del cielo, dall'aria e dalla luce del sole; ogni vivente necessita, in quanto è "indigente", degli elementi, vive nella comunicazione elementare. E anche le singole nature viventi hanno bisogno le une delle altre, in quanto attraverso i bisogni dell'accoppiamento e la procreazione sono dipendenti l'una dall'altra. Piante e animali sono tormentati dai ritmi dei loro fabbisogno, sono spinti e strattonati dal flusso e riflusso dell'impulso di vita che li attraversa; e incappano, oltre alla

regolare ritmica del loro bisogni, in difficoltà, quando la loro condizione di vita viene perturbata, quando viene sottratto loro da circostanze esterne, quello che necessitavano per la loro crescita; quindi sorgono deformazioni, deperimento, malattia. Manca loro allora qualcosa per il proprio pieno e integro essere. L'uomo nell'aspetto biologico condivide con animale e pianta la generale indigenza dell'essere vivente e patisce, come quelli, di tanto in tanto la minaccia delle condizioni di vita. Ma il "bisogno" della vita umana non consiste in questo. Esso non è una carenza, un'assenza, una mera mancanza, che starebbe "in sé". Ma bisogno non è nemmeno una "mancanza saputa", una "vissuta" minaccia. La pianta sente in modo ottuso, l'animale in modo più nitido e vigile una carenza. Ma il massimo grado della "coscienza" non rende la carenza un "bisogno". L'uomo non soffre il bisogno perché conosce i suoi fabbisogni e vede mancato il loro soddisfacimento, ma perché fuoriesce dal suo mero biologico essere vivente, in quanto "trascende" la sua propria vita naturale. In quanto "figlio smarrito della natura", l'emarginato ed errante forestiero, l'uomo non è ospitato in una figura di vita finita, non ha un essere integro, che "ovviamente" sarebbe la misura per ogni difformità e minorazione. Poiché è allontanato dalla pace della natura, è diventato "senza pace" e senza contorno fisso; deve cercare la sua essenza, deve realizzarsi. Miseria e grandezza dell'uomo si radicano insieme in questa incompiutezza del nostro esserci. Il bisogno umano non è insomma una mancanza casuale in un ente solitamente completo, una temporanea carenza, che sarebbe controllabile nella sua dimensione; poiché il bisogno umano consiste propriamente nel non essere misurato per mezzo di una misura fissa. La "mancanza di misura" tuttavia non è uno stato in cui possiamo persistere, come solitamente le cose plasmate finite persistono nella loro impronta. L'assenza di misura è un impulso senza tregua a portare noi stessi a una misura – a una compostezza a dare un'impronta a noi stessi, ed è così anche l'origine ontologica di tutta l'educazione. Che l'uomo ricerchi se stesso, che progetti ideali, si ponga davanti le possibilità del suo poter-essere, che trascenda la sua vita biologica e vada oltre se stesso, non è affatto una caratteristica grandiosa, che ci autorizza alla superbia. La trascendenza è l'espressione più marcata del nostro essenziale bisogno. L'uomo,

che per natura non ha alcuna misura, cerca una forma umana. Ma per quanto egli *cerchi*, vive già in una *comprensione* della forma in quanto forma; le cose formate, plasmate, manifeste, quelle senza vita e quelle viventi, stanno nella loro struttura formale, ma non vi si rapportano espressamente. L'uomo fa diversamente. Vede con profonda invidia la conformazione fissa delle cose, la muta sicurezza con cui la pianta cresce e con cui l'animale traccia il suo corso di vita. Egli deve forse prendere la sua misura in questo, deve tentare di abbandonarsi agli impulsi nell'"innocenza animale"? Ma una natura, in cui brilla la luce della ragione, può talvolta realmente ritornare nell'istintività – si può "volere" vivere istintivamente? O la volontà, che considera una contro l'altra le possibilità di vita, è già esclusa da questa situazione di scelta da ogni animalità? E tuttavia l'uomo dà uno sguardo alle cose, nel caso che potessero servirgli come modello. E ci sono abbastanza maestri di costume, che lodano l'animale, la sua spensieratezza, la sua fiducia di vita, che cantano la lode degli uccelli del cielo, che non seminano e non raccolgono e tuttavia vengono nutriti dal Padre celeste. O anche i maestri di valutazioni di vita nemiche della ragione, che vedono nella coscienza, nell'intento razionale il male di fondo, portano come esempio l'immediatezza del compimento di vita animale. Ma proclamando l'animale come esempio, e invero una piuttosto unilaterale vista del "mite animale", sorpassano già la forma di vita animale, in cui i modelli etici sono completamente insensati. Fondamentalmente, dove l'animale è impostato come paradigma per l'uomo, vi è solo una metafora per i fenomeni umani, che noi siamo soliti qualificare come "primitivi", – che interpretiamo come "vicini all'animale" – come per esempio l'amore materno. In senso stretto nessun maestro di morale ha probabilmente inteso l'animale come misura dell'uomo – anche la "bestia bionda" di Nietzsche è solo una metafora.

Ma perlopiù l'animale gioca nella storia dell'autointerpretazione il ruolo di base contrastiva. L'uomo è imparentato zoologicamente con l'animale, in una certa misura un mammifero, però grazie a speciali segni distintivi (per esempio ragione, linguaggio, "anima immortale") posto al di sopra dell'animale, ma in modo che incessantemente deve conquistare la sua umanità contro le tendenze che vogliono ritrasci-

narlo nell'animalità. Il farsi umano dell'uomo avviene, si dice, come lotta contro l'animalità, che giace in noi come ciò che è sempre in procinto-di. Nella misura in cui noi rinunciamo all'animalità, reprimiamo l'infiammato fuoco dell'eccitazione, dell'ira, della sete di sangue e prendiamo nella nostra potenza le pulsioni della nostra natura animale, diventiamo umani. In una tale prospettiva l'autoformazione umana assume l'aspetto di domatura e addomesticamento. Questo modo di osservazione compare più volte anche nel corso della storia che ci determina – ma non è predominante. Predominante è quella concezione antropologica dove la ripulsa dell'animalità è interpretata al contempo come la somiglianza a Dio. Questo è il concetto dell'uomo che guida la storia occidentale. Dio è considerato la misura dell'uomo; nello sguardo levato in alto alla "divinità" oltreumana dell'*idea* platonica o del *nous*, al creatore cristiano e al Dio redentore o alla sua tarda forma secolarizzata dell'"ordinamento morale del mondo" – in tale sguardo verso l'alto l'uomo, stando alla tradizione metafisica della nostra storia, ottiene la decisiva possibilità di autofigurazione. Egli si muove nella formazione della propria essenza oltre l'animale in direzione di Dio. E questa direzione è intesa al contempo come una ripulsa del sensibile e un volgersi verso l'oltre-sensibile, allo "spirituale". Con questo resta vigile la consapevolezza che l'uomo non può giungere nella dimensione dell'essere divino – non può diventare egli stesso Dio, che è l'inganno del serpente, il quale gli promette con l'"eritis sicut Deus" l'uguaglianza con Dio. Il fine della vita umana è il farsi simili a Dio, non l'uguaglianza con Dio. E "il farsi simili" come un movimento e come un diventare accadrebbe a una creatura gettata nel tempo; Dio non diventa, è in una eterna immutabilità. Ma il farsi simile di un essere vivente catturato nel tempo in considerazione di un Dio sottratto al tempo è determinato e condizionato a priori attraverso una differenza incolmabile. Dio non può essere la misura dell'uomo nel senso che l'uomo si può uniformare progressivamente all'essere divino. Ma solo che la scintilla divina nell'anima umana aspira a Dio. Come si è caratterizzata sempre l'umana relazione con Dio, niente caratterizza il *bisogno* dell'esistenza umana in maniera più nitida del fatto che la somiglianza non cancella mai l'assoluta distanza, che l'entusiasmo, lo stimolo verso l'oltreumano non è in

grado di collocare l'uomo nella regione della divinità. Colui che innalza il nostalgico sguardo sul Dio immutabile deve riabbassarlo nella terra degli uomini e nel logorante vento del tempo e della caducità. L'uomo non può abitare la terra con la completa sicurezza dell'animale, e non può rimanere presso gli dèi; tirato giù dall'animalità in lui, sospinto in alto dalle scintille divine nella sua anima, oscilla "bicefalo" tra le sfere – e questa oscillazione è poi la storia morale delle sue vittorie e sconfitte. Questa è la concezione fondamentale della tradizione che ci sorregge nel suo incantesimo. L'uomo, in sé senza misura, cerca una misura per l'autorealizzazione del proprio esserci; la misura negativa è – secondo la tradizione platonico-cristiana – l'animale, la misura positiva Dio. L'uomo si misura quando si equipara a Dio, quando "solleva lo sguardo" alla divinità, va sulla strada giusta. E per quanto la divinità nel corso della storia del pensiero occidentale, che noi chiamiamo metafisica, è stata interpretata come sovrasensibile, spirituale, la ripulsa dell'animale ha ottenuto il carattere di desensibilizzazione e la prospettiva su Dio il carattere spiritualizzazione. La formazione educativa dell'uomo, sottoposta alla misura di Dio, si compie da ultimo nel puro pensare, che va alle entità invisibili. *Paideia* e filosofia sono per Platone un unico e inscindibile evento. La posizione intermedia dell'uomo tra animale e Dio, tra sensibile e spirituale forma il fondamento della tradizionale immagine dell'uomo – e implicitamente con questo anche della maggior parte delle teorie pedagogiche.

Anzitutto tutti noi parliamo, che lo vogliamo o no, il linguaggio di questa tradizione, ancora perfino quando ci rivoltiamo contro questa tradizione. Ma in generale è un rivolgimento possibile? Dunque l'uomo dove dovrebbe cercare in tutto il mondo un'altra misura – se non presso l'ente che ci sovrasta? La divinità è non solo un ente superiore, che in qualche modo conosciamo, di cui noi abbiamo sentito dalla bocca dei profeti, sacerdoti e scribi, esso vive anzi come forza nel nostro interno e si testimonia nella "coscienza" e nell'"inquietudine" del nostro cuore. L'uomo non solo *può* confrontarsi con Dio, egli *deve* relazionarsi a lui; poiché ottiene la sua autoconsapevolezza nella luce dell'idea di Dio; egli si comprende come una creatura finita a partire dal Dio infinito. Descartes e Leibniz accentuano con grande enfasi, che nella certezza

di sé dell'uomo è già determinato un sapere riguardo Dio. Ma Dio è con questo però più di un mero fatto dell'umana consapevolezza, egli rappresenta per la consapevolezza un'immensa tensione – una richiesta all'uomo, un appello. E inoltre non è solo un ente superiore, è l'"ente supremo", il summum ens. Tra l'uomo e Dio potrebbero essere credute ancora altre nature superiori, come demoni, angeli e così via. e il regno dei demoni e degli angeli potrebbe di nuovo essere supposto come un regno di livelli molteplicemente strutturato, così l'uomo, quando cerca la misura dell'autoformazione, si relaziona ovviamente all'ente supremo per eccellenza.

Ma qui adesso sorge una strana domanda: ogni autoformazione umana deve essere determinata e guidata dalla misura di un *ente*, dalla misura dell'ente *sommo*? O l'uomo sta anche in altri riferimenti essenziali? Il suo "luogo" è fissato in una costruzione a livelli, proprio "tra" animale e Dio? L'uomo è un ente, un essere vivente, un frutto della terra – ma ha solo relazioni all'altro ente, che c'è ancora fuori di lui, oppure egli ha, in quanto natura che comprende l'essere e che parla, al di là di ogni ente un profondo riferimento all'essere stesso e all'omniabbaracciante spazio-tempo del mondo? Il riferimento al mondo dell'esserci umano è rimasto nascosto dai fondamenti essenziali, per così dire contraffatto per mezzo dell'affollamento delle cose intramondane. L'uomo in sé senza misura ha cercato sempre una misura per la sua conformazione, e nello stesso tempo non ha compreso che la sua assenza-di-misura corrisponde già all'universo. La libertà deve invero sempre condursi in una forma decisa, deve mettersi in gioco; ma la libertà è in quanto tale il modo di una corrispondenza cosmica. Non c'è "libertà", come ci sono mele e pere, cani e gatti; essa non accade semplicemente come cose o eventi. L'apertura al mondo dell'esserci umano rende possibile la libertà e questa l'autoformazione e con ciò un'umanità plasmata, determinata da una "misura".

Noi dobbiamo per ora mettere da parte questa tesi. Questo potrebbe lasciare insoddisfatti, ma è tuttavia l'accenno a una direzione, in cui noi vediamo una *terra inesplorata* per il pensiero pedagogico. Non è una cosa semplice – combattere la tradizione e la sua dominante immagine dell'uomo – non eliminarla in modo arrogante, ma solo staccarsi dal suo incantesimo, considerarla criticamente. Le teorie pedagogiche si man-

tengono perlopiù assolutamente senza problemi sul terreno della concezione metafisica dell'uomo come una natura intermedia tra animale e Dio; operano più o meno ingenuamente con la concettualità antitetica di "sensibilità" e "spirito". Da questo schema abbiamo provato a venire fuori attraverso le considerazioni, dedicate alla precomprensione esistenziale dell'educazione. L'educazione, abbiamo detto, è uno specifico fenomeno umano originario, sconosciuto sia all'animale sia a Dio. Solo una creatura imperfetta, per la quale la sua vita rappresenta un compito, un problema di autofigurazione di sé, può educare. L'autofigurazione presuppone una relazione a sé dell'esserci umano; relazione a sé è più di un mero sapere, più che "coscienza" e anche "autocoscienza" – è una concreta presa di posizione dell'uomo sulla propria vita e si estrinseca in fenomeni come onore, dignità, reputazione, fortuna–sfortuna, potere, dominio, lavoro e così via; ma l'autorelazione è condizionata dal potere assoluto della morte, che è inserita nella vita umana, donandosi le tristi ombre, ma anche lo splendore dell'unicità; la morte rigetta l'uomo nel suo finito e limitato arco di vita e lo consegna a lui come un compito nell'incertezza della durata. Nessuna natura eterna può avere un compito di vita. La mortalità è il presupposto essenziale di una possibile precomprensione di un finito avvenire, che è anticipato in una massima di volontà rispetto a tutte le volizioni future. Ma la mortalità non determina solo il rapporto dell'individuo con la propria vita. Per quanto l'uomo esista aperto alla morte, è allo stesso modo aperto alla caducità dell'individuo come all'"intramontabilità", vale a dire la vita sovra-individuale del ceppo, della stirpe, del popolo; egli vive allora in caratteri, che vanno compresi solo a partire da un generativo ringiovanimento dell'esserci umano in figli e figli dei figli; egli si conosce come padre, madre, figlio degli antenati e come antenato dei venturi, si conosce unito con i deceduti – e ha pertanto nell'educazione una relazione al figlio, all'allievo, questo è per lui più che un uomo estraneo e una persona indipendente: difatti la medesima vita. In tutto l'amore pedagogico non vibra solo l'attenzione per la libertà dell'individuo estraneo, ma in modo originario e abissale la brama d'immortalità. L'umano essere-insieme riposa in misura uguale su primitivi legami di sangue di rapporti generativi come sul libero vincolo volontario degli individui.

Le configurazioni comunitarie non sono però meri raggruppamenti, cumuli e folle, paragonabili ai greggi, a stormi e branchi animali; poiché ciascuna comunità umana è sempre già determinata da una concezione, da un'"interpretazione" di comunità; gli uomini non si raggruppano semplicemente, ma si relazionano al loro raggrupparsi – si muovono in una interpretazione di famiglia, orda, stirpe, popolo, Stato. Questa medietà interpretativa della vita comunitaria l'abbiamo chiamata nella sua interezza il costume. Nello spazio del costume è preventivamente regolata, interpretata, compresa la posizione di adulti e vecchi, di uomini e donne, di liberi e schiavi, di dominatori e dominati, di grandi e bambini. E nel costume è stabilito di volta in volta anche il compito, il fine e il cammino abituale dell'allevamento e dell'educazione dei figli; lì regna un uso [*Brauch*] comune, che comprendono tutti i congiunti, sul quale solitamente non si ha bisogno di mettersi d'accordo preventivamente. Il costume è il "mondo" di un popolo, l'interpretato spazio di senso della sua esistenza comunitaria – è la maniera in cui un popolo si rapporta al proprio esserci e si è dato una forma, una disciplina, un'impronta. Il costume è in un certo senso l'educazione in grande, mentre l'educazione è il costume in piccolo.

Abbiamo già sfiorato l'implicita questione, di come il costume, inteso come il mondo di un popolo, si rapporti al mondo stesso; questa non è una questione qualsiasi e facilmente decidibile; poiché non abbiamo il mondo stesso come un oggetto immediato, che possiamo indicare, che possiamo distinguere da molteplici "concezioni" che ci sono su di esso. Il mondo forse non è affatto un "oggetto" [*Gegenstand*], ma piuttosto la regione, a partire dalla quale incontriamo gli oggetti. Ma forse né oggetto né regione. Se il problema dell'educazione si connette con il costume e il costume con il problema del "mondo", anche la pedagogia ottiene un aspetto cosmologico. Questo potrebbe eventualmente sorprendere, ma non appena ci si spinge in un'interrogazione filosofica su che cosa *sia* l'educazione, si fa l'esperienza, che tutte le domande fondamentali sono in relazione; tuttavia nel suo vortice non deve andare perso ogni "cammino", così è necessaria una severa disciplina intellettuale e una concentrazione sull'essenziale.

In un primo momento si offrono molte tesi, che pretendono di esprimersi sull'"essere" dell'educazione – e certamente colgono i tratti del fenomeno educativo, ma con ciò rimane problematico l'utilizzo delle categorie interpretative. Così in ambito pedagogico gioca un ruolo determinante il concetto tecnico di lavoro; la formazione educativa dell'uomo è compresa come un modo di produzione e fabbricazione – come un analogo della trasformazione di una cosa naturale in una cosa artificiale. Così come l'uomo si rapporta al legno o alla pietra, da cui realizza una clava o una scure, così si rapporta, si pensa, in modo educativo all'allievo. Quest'ultimo risulta essere allora come una pianta selvatica, un animale selvaggio della natura, che sia da trasformare, da plasmare, da levigare. L'educazione viene compresa come erudizione, come un condurre fuori da una iniziale rozzezza e selvatichezza, come il passaggio da un'origine barbarica in un più raffinato, curato, "dignitoso" stato di civiltà. L'educazione è assunta come un metodico intervento sulla natura umana, come una "modificazione", che necessita di un potere moderato, per vincere la resistenza della primitività barbarica a favore di una modalità "razionale". Questa concezione dell'erudizione si muove in innumerevoli varianti all'interno dei teoremi pedagogici. All'incirca nella contrapposizione di villici e cittadini, di rozzi e aristocratici, di primitivi e acculturati. Nel condizionato sviluppo educativo del bimbo si ripete, si dice, lo sviluppo che ha attraversato il genere umano. Nella Preistoria c'era ovviamente rozzezza, natura selvaggia, disordine e caos: la via nella storia è allora una via ascendente del "progresso", del continuo miglioramento, talvolta interrotto da ricadute ancestrali. E come il genere umano progredisce dalla originaria barbarie in più elevate, pure e migliori condizioni, così anche il bimbo progredisce nell'educazione: da un'ottusa e istintiva essenza pulsionale diventa per gradi un uomo di ragione, da una piccola egoista bestiolina un valente membro della società umana, che si esercita nelle virtù del rispetto, della tolleranza e del senso civile. Lo schema del progresso appartiene al concetto di educazione orientato all'erudizione così come la rappresentazione di un'efficacia tecnica dell'educatore sull'allievo. Il barbaro animale selvaggio viene trasformato nell'uomo civilizzato e con questo diretto sulla via del progresso. A ciò si associa ancora spesso la rappresentazione dell'addomesticamento, della domatura. Così come

l'uomo nei tempi arcaici catturava il cavallo selvaggio e il bue, così come trasformava in animali domestici attraverso l'abitudine e l'addestramento questi animali originariamente liberi – e quindi se stesso da iniziale cacciatore in pastore e agricoltore –, così in modo differente vale come compito dell'educatore addomesticare il bimbo, domare la sua selvaggia, ribelle natura. Al contempo si dice che sia di decisiva importanza non distruggere l'energia vitale, ma di nobilitarla e sublimarla.

La mostruosa ingenuità, qui presente, che interpreta l'umana relazione di genitori e figlio, insegnante e scolaro, maestro e allievo con categorie dell'addomesticamento, opera dunque con rappresentazioni che derivano dal legame dell'uomo con l'animale – tale ingenuità è di solito assolutamente non percepita. Massimamente quando il concetto educativo di erudizione si deve difendere dalla critica radicale della classica posizione opposta. Questa posizione opposta è rappresentata soprattutto da Rousseau. Egli combatte fieramente contro l'ideologia del "progresso", contro l'ideale dell'uomo "civilizzato", contro la pedagogia della trasformazione e dell'addomesticamento. La civiltà è per lui il "peccato originale", è la degenerazione della pura essenza naturale dell'uomo. La via della civilizzazione è un cammino errato, che ha condotto al deperimento e alla deformazione psicologica. L'uomo non va guidato fuori da uno stato di natura in uno stato di civiltà, ma riportato dalla degenerazione della civiltà alla purezza dell'esistenza naturale. La civiltà – e con questa Rousseau intende la civiltà feudale dell'"ancien régime" – è una perversione, una distorsione e un rovesciamento dell'ordine naturale, una menzogna sociale con falsi idoli e falsi valori. La vera educazione non è per lui quella che conduce a un'umanità di uno stadio determinato nella società strutturata feudalmente, ma semplicemente al libero essere uomo secondo natura. La vera educazione, di conseguenza, è la perversione della perversione, l'inversione dell'ordine rovesciato della società, la restaurazione del libero stato di natura, nel quale tutti gli uomini sono uguali. L'enorme e spirituale forza esplosiva dell'antitesi rousseauiana ha inciso non solo storicamente nella rivoluzione francese, ma anche in molteplici forme della critica e fuga dalla civiltà e del moderno pathos rivoluzionario. Contro la rappresentazione tecnica dell'educazione Rousseau pone il concetto di uno sviluppo e dispiega-

mento "naturale". Sarebbe necessario lasciare crescere l'uomo secondo la sua propria legge, di aiutarlo unicamente, con cautela, a sviluppare i doni, le abilità, le aspirazioni nella crescita non castrata, naturale, che la "natura" gli ha consegnato come propria dote. Qui, dunque, abbiamo a che fare con un concetto di sviluppo orientato soprattutto alla crescita del vivente. Ma è stabilito che i bambini crescono come fiori o giovani animali? Una tale impostazione non misconosce proprio la specifica struttura umana del "rapporto a sé"? Rousseau non è un "biologista", nel senso che interpreta l'uomo semplicemente a partire da un concetto di sviluppo biologico. Non comprende la "natura" come la scienza naturale del vivente. La natura è per lui oggettivamente "razionale", la sua ragione sovrasta la piccola autocosciente ragione dell'uomo, affidarsi alla saggezza della natura, procedere sotto la sua guida, dare retta alla sua voce, che si manifesta nell'istinto, è più affidabile del tentativo di costituire la strada ponderata personalmente. Rousseau viene considerato spesso come precursore del romanticismo e dell'irrazionalismo. Questo è tuttavia totalmente falso. Egli si contrappone all'Illuminismo, in quanto quest'ultimo si fonda sulla ragione umana – egli però condivide con l'Illuminismo la fede nella ragionevolezza della natura; è un successore degli Stoici.

La contrapposizione di depotenziamento e autopotenza, immaturità e maturità forma ancora per l'educazione un "modello" percorribile; come incarico dell'educatore, allora, viene compreso, il condurre un allievo depotenziato all'autodisposizione sulla propria vita. Il bambino non può ancora determinarsi, perché è ancora privo di consapevolezza; l'educatore dirige i suoi sforzi a rendersi superfluo per il bambino, incrementando e rafforzando ogni cosa importante per la sua indipendenza e autonomia. Quello che, però, appare così in maniera lampante in considerazione dell'educatore e dell'allievo, diventa più problematico, quando l'autopotenziamento è affermato assolutamente come il modo "proprio" dell'esserci rispetto al depotenziamento come il modo "improprio" dell'esserci. È in generale possibile e sensato, riconoscere a ogni uomo il diritto alla "maturità"? Fin quando gli uomini dominano sugli uomini, ciascuno vorrebbe rivendicare il diritto all'autodeterminazione – ma come è possibile con il dominio del superumano? In

ogni tempo è stato compresa la rivolta contro gli dèi come proclamazione di "maturità"; la lotta dei lumi antichi come dei moderni contro la religione si muove sempre nella terminologia concettuale di una "liberazione da ignobili catene di schiavo". L'Illuminismo è, come dice Kant, «l'uscita dell'uomo dalla minorità che è a se stesso imputabile»[1]. L'educazione è vista qui principalmente come un *movimento*, come un cambiamento e una trasformazione. Ma rimane perlopiù non chiarito, che cosa sia una trasformazione *umana* e come questa si differenzi da un mutamento di determinazioni oggettive in una cosa presente in natura.

Che cos'è l'educazione? L'affinamento di un barbaro naturale, l'addomesticamento di un animale selvaggio – o la spiritualizzazione di una natura pulsante, un processo, che dal prodotto dell'ambiente del mondo moderno delle macchine, dal robot, costituisce una "personalità" autocosciente, dall'oggetto della propaganda un elettore politicamente capace di discernimento – o la restaurazione di un primitivo stato originario, l'inversione della stravaganza civilizzatrice – o lo sforzo di trarre da un egoista un cittadino, una persona sociale – oppure la trasformazione dell'uomo magico-religioso, timido e privo di potere nell'uomo di ragione – o viceversa: dal moderno indifferente in un vero cristiano o un vero pagano? Questi sono tutti programmi di educazione praticabili. La confusione della nostra situazione spirituale non consiste tanto nella molteplicità di programmi offerti come réclame, quanto piuttosto nell'irriflessivo utilizzo di categorie inadeguate nell'interpretazione dei fondamentali fenomeni educativi; in una parola: la confusione si fonda sulla non trasparenza ontologica di che cosa sia l'educazione. Qui però, ancora una volta, il compito più urgente di una "pedagogia sistematica" è quello di imparare a domandare.

[1] I. Kant, *Risposta alla domanda: che cos*è *l'Illuminismo?*, tr. it. di M. Bensi, ETS, Pisa 2013, p. 11 (AA 481).

8. Uomo come cittadino del mondo

Finora le nostre riflessioni hanno perseguito lo scopo di dare una prima e provvisoria determinazione del luogo dell'educazione, di avvicinarla allo sguardo come uno specifico fenomeno umano in una delimitazione nei confronti dei modi d'essere di animale e Dio.

Con questo ci siamo imbattuti in una contraddizione di opinioni generali e comuni, in quanto abitualmente adesso l'educazione umana viene acquisita generalmente come un "caso" dell'aver cura dell'essere vivente per la sua prole. Quello che solitamente produce l'istinto d'accoppiamento per la prole, cioè la generazione, l'allevamento e la protezione dei giovani, ha luogo nell'"animal rationale" presumibilmente in una mescolanza regolata da tendenze istintivo-impulsive e razionali-strumentali. L'esito vitale sarebbe più o meno lo stesso; per mezzo dell'allevamento il giovane essere vivente sarebbe posto nella condizione, di superare le difficoltà della vita, di mantenersi in vita e di continuare la specie. La natura si sarebbe presa cura di tutti i suoi figli; all'uomo sarebbe stato dato l'intelletto per compensare la sua debolezza istintuale, egli dovrebbe raggiungere, attraverso riflessioni e pianificazioni, quello che agli animali riuscirebbe immediatamente nel vincolo degli istinti. Se l'"educazione" è intesa come controllo della vita, come superamento di difficoltà, resistenze e pericoli, allora evidentemente non è limitata all'uomo; essa, secondo questa "pragmatica" comprensione, oltrepassa di molto l'umano. Spesso anche la riflessione filosofica prende avvio dall'allevamento, quando pone la domanda sull'essenza dell'educazione. Questo vale già per Platone e Aristotele: anche la loro considerazione comincia dalla *trophe*; questo corrisponde al loro concetto guida di uomo come *zoon logon echon*, essere vivente, che ha il logos, l'"animal rationale".

Con l'affermazione, solo l'uomo educa, abbiamo manifestatamente intrapreso una limitazione, ossia ridotto un fenomeno "universale" della natura vivente a una piccola zona. Ma ciò è ancora comprensibile? Così non viene strappato dal suo più ampio fondamento? In questo modo non perdiamo il terreno, quando vogliamo differenziare radicalmente l'educazione umana dall'allevamento animale? In più va detto: la concezione dominante che fa del comportamento qualcosa di "comune" ad

animale e uomo, e la sua tipica somiglianza ha non solo non favorito, ma inibito un'effettiva comprensione dell'educazione. Dunque l'allevamento umano non è diverso da quello animale solo per grado, ha un modo di essere completamente diverso, completamente altre strutture, completamente un'altra natura. L'uomo non è compreso concettualmente, quando lo si giudica come una specie particolare tra le nature viventi: egli è l'unico ente intramondano caratterizzato da un riferimento alla totalità degli enti. Mentre solitamente le cose finite, prive di vita o quelle viventi, sono contenute nel mondo che avvolge tutto, sono ordinate nello spazio, sono ricomprese dal flusso del tempo, l'uomo è la creatura più mirabile tra cielo e terra, perché non solo semplicemente "è", ma esiste nel chiaroscuro di una comprensione dell'essere – perché non è presente meramente nello spazio, misurando i percorsi e le distanze, bensì si relaziona meravigliato alla spazialità come tale – non solo è spinto nel tempo, affiora e affoga, ma pone domande sul sorgere e sul tramontare, sul permanere e sul mutare. Egli è l'ente intramondano, determinato e intonato dalla chiamata dell'universo. L'uomo è essenzialmente il cittadino del mondo. Quello che innanzitutto appariva come un restringimento, è la via legittima per ottenere l'autentica "universalità" della vita umana. Con questo ci siamo imbattuti, inoltre, nella contraddizione della tradizione metafisica e la sua antropologia "centaurica", dove appunto l'uomo è considerato una "mescolanza" di animalità e divinità. Abbiamo provato a caratterizzare come *problema* l'autonomo-indeducibile modo d'essere dell'esistenza umana come un "relazionarsi-a-se-stesso", condizionato dalla morte. Nella mortalità si fonda la *polis*, lo Stato, e il costume come il "mondo di un popolo".

Nel secondo capitolo è trattata un'*analitica della formazione umana dell'ideale.* L'autorelazione dell'esserci è più di un mero sapere riguardo la propria realtà, è un rapporto con le possibilità di fare e omettere, un rapporto con gli "ideali" che seguiamo – come l'immagine di una stella, che ci attrae. Ogni cammino umano è percorso sotto la luce di stelle di segnavia ideali. Le tracce, che i popoli e l'umanità lasciano sulla terra nel corso destinale della loro storia, non sono arabeschi senza senso – sono segni, geroglifici di un senso che pervade il mondo. Spesso ci sembra, tuttavia, soprattutto secondo un modo di osservazione storiciz-

zante, che la molteplicità delle vie umane assomigli a un dedalo, a un labirinto, in cui la nostra genia si è smarrita disperatamente. Molti ideali sono già tramontati, quello che un tempo era brillante, è sbiadito. La smagliante lucentezza delle piramidi, dei templi e delle cattedrali è caduta come una foglia appassita di un albero autunnale. Che significato ha allora questo cambiamento? Comprendiamo quindi il mutamento degli ideali? Li portano i popoli, quando entrano nel giorno della storia e in questo hanno il loro tempo? Gli ideali risplendono fin quando, appunto, un popolo è giovane, vigoroso e si dispiega – sbiadiscono se un popolo diventa vecchio, affaticato e logoro? Sono di volta in volta le proiezioni di una determinata umanità, che si prospetta i suoi sogni più segreti e che riveste con un alone sovrannaturale, per poterlo adorare, quello che essa stessa ha prodotto? Oppure è questo, quello che ci appare come un'alba e un tramonto di ideali, analogamente come l'alba e il tramonto dei corpi celesti – anche il regno dell'eticità come il regno della natura ha la sua "stagione", la sua "ellittica"? La strada degli uomini avanza sotto mutevoli regioni del cielo?

Il problema della formazione degli ideali è complicato, complesso e nient'affatto facile da esporre; poiché già la maniera e la modalità in cui si pongono le domande, indica in un certo senso una decisione preliminare. Un'analitica della formazione umana dell'ideale è, però, di centrale importanza per il chiarimento del fenomeno educativo. In che misura? Ogni sforzo educativo, ogni azione pedagogica, ogni atto formativo dell'uomo, ogni esempio e modello, ogni monito e incoraggiamento, ogni lode e ogni biasimo si reggono fin da principio su una certa comprensione del *fine educativo*. Il fine educativo regge ogni fare e omettere in questo campo. È il fine ultimo della prassi educativa.

Le moderne opinioni delle scuole pedagogiche, che pongono l'inizio nel bambino, si rendono quindi molto utili. Il bimbo è considerato il valore fondamentale, come dicono enfaticamente. L'educazione sarebbe in vista del bimbo, non il bimbo in vista dell'educazione; il principale incarico dell'educatore sarebbe il servizio al bambino, l'aiuto di vita per il minore, di per sé non ancora forte – come supplente per il suo avvenire; e pertanto si fa piuttosto urgente quindi, studiare la vita psichica del bambino in tutte le sue minute emozioni e tendenze,

nelle sue fasi di sviluppo, per avanzare pretese "a misura di bambino". La misura ragionevole di questa considerazione è, però, spesso abbandonata, il bambino è elevato a valore assoluto, la pedagogia sconfina in una ridicola adorazione del bambino; bambini sani reagiscono con disprezzo alla "istantanea dieta psichica", che è loro prescritta da "pedagoghi" annacquati di psicologia e sociologia, che credono, di non potere giungere diversamente nell'Olimpo della loro realizzazione professionale, diventando loro stessi infantili. In verità l'essere bambino è una grande forza, che invero deve essere salvaguardata dagli adulti, ma che non deve essere viziata troppo. Il bimbo ha comunque il suo "mondo" infantile, che non è slegato da quello dei grandi; anzi le generazioni vivono "simultaneamente"; nel mondo del bambino operano anche le preoccupazioni e le necessità degli adulti, la loro sofferenza e il loro dolore, anche quando i piccoli non ancora comprendono quello che angustia i genitori, quello che significa un decesso e così via.

Rousseau è in un certo qual modo l'antenato degli indirizzi che assolutizzano il bambino. Nel suo romanzo di formazione, l'"Emile" (1762), costruisce una situazione pedagogica in modo che un educatore guidi il suo allievo completamente "al di fuori" dello sviluppo delle doti di natura poste in lui, e così lo preservi dai dannosi influssi della civilizzazione, lo lasci crescere secondo la sua propria legge immanente di vita; Rousseau costruisce una robinsonata pedagogica. Su questo Hegel nella sua "filosofia del diritto" ci offre la calzante osservazione: «I tentativi pedagogici di sottrarre l'uomo alla vita universale di oggigiorno e di educarlo in campagna (Rousseau nell'Emile) sono stati vani, poiché non può riuscire di sottrarre l'uomo alle leggi del mondo. Anche se l'educazione della gioventù possa avvenire nella solitudine, non è lecito darsi a intendere che la fragranza del mondo dello spirito non spiri, alla fine, attraverso questa solitudine e che il potere dello spirito universale sia troppo debole per impadronirsi di queste parti remote. Soltanto pel fatto che è cittadino di un buono Stato, l'individuo giunge al suo diritto»[2].

[2] G.W.F. Hegel, *Lineamenti di filosofia del diritto*, tr. it. di F. Messineo e A. Plebe, Laterza, Bari 1954, aggiunta al § 153, cit., pp. 344-345.

Allora i bambini non sono innanzitutto presenti, affinché padri e madri li accudiscano, per renderli in grado di affrontare la vita; l'educazione non è primariamente un "mezzo" per un avanzamento ulteriore e un futuro benessere – non è un mezzo, che si potrebbe sostituire con qualsiasi altro, se di colpo fosse indicato un mezzo migliore. Certamente i singoli possono sempre parlare così dell'educazione, come se fosse un ausilio al progredire – possono osservare il lavoro di formazione dei loro bambini come un "capitale investito" con buona rendita futura e così via. Ma coloro che parlano così, non hanno inventato l'"educazione", non hanno scoperto e colto il presunto mezzo, essi piuttosto già appartengono a un'essenza comunitaria, in cui si danno educazione e istituzioni educative, e da sempre. L'aspetto utilitaristico dell'educazione è derivato e secondario. Anche se c'è una verità evidente, che noi uomini necessitiamo di educazione per i nostri bambini, è una profonda verità dire che noi incrociamo i nostri figli come figli solo nello spazio di senso di una educazione, che abbraccia e conserva nella disciplina una intera umanità. I figli per i genitori non sono un oggetto di natura, ma pongono loro pretese etiche attraverso la loro semplice esistenza; essi sono più che oggetti di un sentimento d'amore animale, sono amati come garanzia di immortalità. Nello spazio di un avvolgente costume si dispiegano tutti i riferimenti di vita comunitari dall'intimità della famiglia fino alla più distaccata relazione di cittadinanza. L'essere l'uno con l'altro è permeato appieno dall'ideale. Questo naturalmente non significa affatto, che nell'essenza comune tutto sarebbe nel migliore dei modi, che lo stato e i cittadini sarebbero regolarmente ben ordinati in sommo grado, anche se c'è qualcosa di "marcio" nello stato e si espande il sentimento, che il tempo comincia a scricchiolare e si cerca qualcuno, che giunga ad aggiustarlo, anche in tali crisi si attesta ancora la potenza dell'ideale a partire dalla percezione della distanza che da esso hanno le relazioni effettive. L'ideale, che domina in un popolo, è al contempo anche il fine di tutte le azioni educative. E in realtà non si tratta qui meramente del fatto che anche una prassi particolare, come anche altre speciali pratiche di vita, sono rette dall'ideale fondamentale che si manifesta di volta in volta per una situazione particolare, per esempio in conformità a una determinata professione, una posizione, un ceto so-

ciale; l'educare è sempre una presentificazione dell'ideale fondamentale. E per quanto l'elemento dell'indottrinamento e dell'ammaestramento, del persuadere e dell'ammonire già sempre appartengono al processo dell'educazione, esso è sempre accompagnato da una presentificazione linguistica di una determinata interpretazione etica della vita. In una misura maggiore però lì, dove una prassi educativa si fonda, legittima, si difende – dove si dà una forma in una regolamentazione istituzionale, magari in un determinato sistema scolastico. E se la meditazione sulla questione teoretica riguardo l'intima possibilità dell'educare generalmente è esasperata, allora deve essere afferrata la presentificazione dell'ideale di fondo. Il ricordo dell'ideale dominante non è sufficiente; d'ora in avanti deve essere tentata una visione di ciò che propriamente è la formazione dell'ideale.

La questione della natura dell'ideale appartiene alle domande filosofiche fondamentali di una pedagogia sistematica. Noi cominciamo l'esposizione di questo problema con un pensiero alquanto semplice. I processi educativi sono azioni. Come ogni azione anche quella educativa ha un fine. È pronta a esso. L'educante vuole raggiungere qualcosa, vuole condurre l'allievo in una determinata conformazione. Se questo intento gli riesce, raggiunge l'obiettivo; l'azione è terminata. Formalmente l'azione educativa non si differenzia da un'altra azione realizzabile. Io posso avere l'intento, di fare una passeggiata o di uccidere qualcuno; questi obiettivi possono essere realizzati, portati a termine. Queste sono azioni singole, irripetibili. Posso prefiggermi, di fare una passeggiata quotidianamente, di scrivere un libro. Dunque io ho una serie di singole azioni davanti a me, che però per un certo periodo si concatenano in un'azione di lunga durata, ma interrotta da intervalli; ma anche questa è realizzabile e può essere portata a compimento; anche qui posso raggiungere il fine prefissato. Quando una coppia di genitori educa i figli o un insegnante gli studenti, un capomastro gli apprendisti, allora l'azione educativa si protrae per un lungo periodo. Tuttavia giunge a conclusione; l'intento dell'azione è attuato. Dal momento che tutti coloro che agiscono sono pronti a concludere la propria azione, allora il fine è raggiunto. Ogni azione persegue uno "scopo". Senz'altro è uno scopo di colui che agisce, portare a conclusione la propria azione iniziata. La con-

clusione è dunque uno "scopo". Però è questo quello che intendiamo, quando parliamo dello "scopo" di un'azione? Io posso passeggiare, perché non mi viene in mente niente di meglio – come passatempo; ma io posso anche voler passeggiare per la salute. Il "fine" della passeggiata non è allora semplicemente il concludere l'azione, ma il miglioramento della salute. Questo è adesso un altro concetto di fine dell'azione. Il fine in questo senso non è sempre raggiunto, quando si conclude l'azione a esso riferita. L'azione conclusa può riuscire, ma anche non riuscire. Quindi l'obiettivo è raggiunto non quando l'azione è finita, ma quando ha un esito, un buon risultato. Ma che cosa ci fa valutare la riuscita e il fallimento? Che cosa ci fornisce la misura? Le azioni sono così non solo concatenate, come abbiamo detto poco fa: prosecuzioni interrotte da intervalli. Azioni di tipo diverso formano una struttura di azione, che è tenuta insieme per mezzo di uno scopo. Tali strutture possono anche manifestarsi in un agire comunitario di più uomini; un esempio di questo è la "divisione del lavoro": il taglialegna taglia gli alberi per lo zatteriere, che porta i tronchi alla segheria a valle, lì si tagliano le assi per il falegname, che realizza tavoli, letti, culle e bare per l'utilizzo. Le rispettive azioni sono concatenate, l'una è intrapresa in vista delle altre – e in ultima istanza ognuna in vista dell'utilizzo. Le diverse fasi lavorative servono le une alle altre, ma da ultimo servono a uno scopo finale. La casa serve all'uomo come protezione contro la dura avversità del tempo – alla costruzione della casa hanno contribuito diverse azioni; ma a che scopo allora l'uomo deve essere protetto, custodito come a casa? La domanda può apparire strana, come se si volesse chiedere, a che scopo si vuole essere sani. La salute è un fine, in vista del quale noi mettiamo in conto un qualche inconveniente. Oppure anche la ricchezza è un fine per molti, che per questa sopportano patimenti e pericoli. Oppure per altri è la reputazione, il pubblico onore, ciò che in fin dei conti li muove. Ma perché salute, ricchezza, onore sono ritenuti dagli uomini scopi finali, per cui ogni cosa viene fatta e patita? Perché ritengono tali cose come la felicità. Tutti gli uomini tendono per natura alla fortuna, tutti sono concordi in questo; ma sono in disaccordo riguardo la sua l'interpretazione, in che cosa consista. Ci rapportiamo alla fortuna in un certo qual modo come con la morte. Ognuno sa che deve morire, ma nessuno sa quando.

Certa è solo l'incertezza del suo sopraggiungere. Tutti tendono alla fortuna con un'indescrivibile fiducia – ma magari nessuno sa che cosa sia. Magari nessuno si può valutare fortunato prima della propria morte. La felicità che l'uomo cerca, fin quando respira, è il fine supremo, a cui sono subordinati tutti gli altri fini dell'azione. Per l'*eudaimonia* egli fa qualsiasi cosa, strepita e soffre. Il fare umano ha, come ha afferrato Aristotele in linea di principio, un peculiare sdoppiamento; c'è il fare, che si compie già nell'esecuzione, come il passeggiare nella passeggiata, che ha il suo fine, il *telos*, in se stesso – e dall'altra parte un fare che giunge a compimento in un prodotto separabile. Il primo lo nomina *praxis*, il secondo *poiesis*. La *praxis* abbraccia le pure esecuzioni, la *poiesis* al contrario i prodotti della *techne*. Entrambe le possibilità del fare umano, accadono in vista della felicità. Ogni *techne* ha un fine, anche l'opera d'arte realizzata, prodotta, serve direttamente o indirettamente a un uso umano. Questo utilizzo è o soddisfacimento di bisogni naturali o lusso. Ma l'utilizzo è sempre diretto e condotto da una prensione interpretante nei confronti dell'*eudaimonia*. E d'altro lato: le pure esecuzioni della *praxis* si determinano in modo significativo a partire da un orizzonte di senso del complimento complessivo della vita umana. Il "fine" di una singola *praxis*, il suo successo o anche il suo insuccesso, non si lascia affatto considerare in azioni isolate, ma innanzitutto in considerazione del fine complessivo di vita, al quale contribuisce. E anche l'utilità, l'utilizzabilità di un pezzo fabbricato non può essere colto in se stesso; l'utilità degli strumenti, macchine, attrezzi non si misura in considerazione del bisogno soddisfatto, ma dal posizionamento del soddisfacimento del bisogno stesso all'interno dell'interpretazione di felicità della vita complessiva. Ogni *praxis* e *poiesis* sono in vista dell'*eudaimonia*. Esse sono il fine ultimo di ogni finalità. Ma questo fine ultimo è raggiungibile? L'agire umano si compie con l'intento del fine ultimo dell'*eudaimonia*? Se la felicità è "ciò in vista di", per cui accade ogni nostro fare e omettere, ci si relaziona allora a questo fare e omettere come solitamente una determinata azione fa a un'azione che le è utile? Si cucina per il banchetto – oppure per il tavolo viene levigato l'asse, per l'asse viene tagliato il tronco, per il tronco viene abbattuto l'albero, per la crescita dell'albero viene curato il bosco, e così via. Differenti attività di uomini diversi sono così

architettonicamente congiunte e riunite. Naturalmente il boscaiolo non è utile solo al taglialegna e questo al segatore, al falegname e così via. Ma sotto un altro aspetto anche il falegname al boscaiolo; l'umana divisione del lavoro porta con sé movimenti opposti, cambi di riferimenti, che in un ordine economico di grande complessità sono ovviamente complicati, spesso combinati, indirettamente e senza comparire. Il carattere dell'"in vista di" di una qualunque realizzazione è di certo più semplice da vedere in una società di produzione semplice che presso un'unione sociale, dove tutti i prodotti sono neutralizzati in "merce" in un determinato "mercato" per mezzo dell'economia monetaria. Però anche lì vale il fatto che le realizzazioni vengono intraprese in vista di altre realizzazioni, e in ultimo per un utilizzo – o che azioni sono mezzi per altre azioni, che alla fine devono servire al nostro benessere. In apparenza comprendiamo facilmente la relazione, di come un determinato agire che serve per un altro agire, accada in vista di questo. Tutte le azioni servono alla felicità, così come un'azione serve a un'azione o una realizzazione a una realizzazione? Si comprende concettualmente la relazione vigente qui, se la si orienta in modo che "una certa" azione serva a un'altra? Assolutamente no. Molteplici aspetti del fare che hanno il carattere di mezzo possono terminare in uno scopo finale – come per esempio il menzionato percorso di produzione di divisione del lavoro dell'abete nel bosco fino al tavolo. Ma il tavolo è uno scopo finale relativo, non assoluto. La relazione di scopi finali relativi ai loro scopi intermedi non basta affatto per caratterizzare la specificità dell'assolutamente ultimo "in vista di". Quando mezzo e scopo formano, per così dire, una piramide, allora il vertice si relaziona a tutto quello che giace sotto di lei, in modo completamente diverso rispetto a come fa un qualunque strato superiore in relazione a quello inferiore all'interno della piramide. Il compimento della vita umana avviene in vista dell'*eudaimonia*. Appartiene ai tratti paradossali del nostro esserci, tendere a qualcosa la cui "raggiungibilità" è estremamente problematica – inseguire un fine, che magari corre sempre prima di noi, irraggiungibile, allettante, seduttivo. Ma ogni uomo, anche il più povero e il più miserabile, non ha avuto esperienza di cosa sia la "felicità" – non conosce ciascuno la profonda sintonia di un soddisfacimento senza fine del nostro bramante cuore, i momenti sublimi, che illuminano

come luci dorate la memoria? Anche colui per il quale la vita è diventata dura e amara, conosce il luccichio della felicità dai giorni della fanciullezza. Al paradosso della nostra esistenza appartiene forse anche che ininterrottamente cerchiamo la felicità, ma spesso non ci accorgiamo che è qui – e che ci diviene percepibile, quando l'abbiamo persa. «Oh voi, visioni e apparizioni della mia giovinezza! Oh, voi, occhiate d'amore tutte, voi attimi divini! Come presto siete morti per me! Io vi ricordo, oggi, come i miei morti». – lamenta lo Zarathustra di Nietzsche in "Canto dei sepolcri" [3]. Ma la fortuna non è la felicità, nonostante entrambe siano connesse. Quello che noi abitualmente nominiamo fortuna, è un momento transitorio, un raggio di sole sul nostro sentiero, un'insperata grazia del destino. La felicità però è una conformazione complessiva a cui aspira la nostra vita, un *bios*. L'uomo razionale non insegue l'illusione di una fortuna persistente, non si aspetta dalla vita una letizia interminabile, un ininterrotto piacere. Egli sa che ogni godimento si esaurisce, e che il piacere ha la sua dolcezza solo a causa di questa esauribilità. Colui che è dotato di ragione sa che la sorte umana è di essere tormentato dal vortice della sofferenza e del piacere. Conosce la caducità e l'instabilità delle cose umane. Colui che è dotato di ragione cerca la felicità come una modalità di condurre la vita *in toto*, che è condizionata in maniera determinante da un modello guida supremo. Certamente non si distinguono solo coloro dotati di ragione e coloro che non lo sono in ciò che ritengono essere sommo; si trovano profonde differenze nell'interpretazione della felicità anche tra le persone assennate e ragionevoli. Tali differenze sono in fin dei conti decisioni fondamentali, non suscettibili di discussione o fondazione – oppure ogni lotta di "visione del mondo" vive segretamente della propria pretesa sull'opportuna e giusta interpretazione dell'*eudaimonia* umana? E dall'altro lato ogni fascia d'età, ogni posizione, ogni classe non ha la propria lettura, il proprio sogno di vita beata? E soprattutto ogni umanità chiusa non è racchiusa in un "mondo etico"? Di fatto resta un problema preoccupante, quanto siano molteplici le "interpretazioni" e come tuttavia tutti i

[3] F. Nietzsche, *Così parlò Zarathustra, Il canto dei sepolcri*, cit., p. 133.

singoli, tutti i gruppi e i popoli tendano alla felicità – come questa governi tutte le azioni, generi e solleciti tutti i movimenti – come per lei gli uomini coltivino il terreno, solchino il mare "senza vie", costruiscano città, conducano guerre, come nella sua luce sia compreso giusto e ingiusto, amicizia e inimicizia, onore e ignominia, benessere e sciagura della collettività e del singolo uomo. Quando l'uomo è spesso stato nominato impropriamente "animale", così lo si potrebbe definire l'"animale nostalgico" – un essere vivente che è strappato via da una condizione di quiete. Essere uomo significa: aspirare alla felicità e plasmare, formare, comporre la propria vita a partire da questo anelito.

L'"educare" è un modo dell'umano di dare forma alla vita. Prima di tutto è una molteplicità di "azioni", una catena di azioni, che si estende nel corso di anni e decenni. Quando però parliamo di *fine dell'educazione*, questa espressione non è sempre chiara. L'educare come processo di azioni ha un "fine", vale a dire la fase finale, con cui l'azione giunge a compimento. Non è strano, che generalmente si associ l'azione educativa con un'azione qualsiasi; poiché ogni agire è più che un mero processo, un evento come lo scorrere delle nuvole, la caduta della pioggia e simili; poiché l'agente nella fase momentanea è già indirizzato preventivamente alla fine dell'azione. L'agire umano è caratterizzato da un "proposito". Un'azione educativa è dunque anche un determinato "proposito", un obiettivo. Tale, però, che nel suo volgere verso un "esito", vuole giungere a un "risultato". Non si tratta per l'educatore, perciò, di concludere un agire, ma di concluderlo in maniera "feconda". Adesso il fine non è la fine dell'azione, ma il successo dell'azione: il venir educato dell'allievo e così via. Che cosa determina però il successo in quanto tale? Ma evidentemente il modello guida, che domina la situazione educativa secondo il costume di un popolo; questo modello guida è per noi il criterio con cui misuriamo il successo o l'insuccesso. Questo modello guida rappresenta sempre una determinata interpretazione della felicità. Misuriamo il successo o l'insuccesso dello sforzo educativo con la corrispondenza a un ideale. L'ideale è il fine effettivo dell'educazione, al quale aspiriamo, in base al quale ci diamo una composizione e alla cui norma affidiamo gli allievi. L'ideale è il canone della nostra esistenza pratica. Il termine "fine educativo" gioca un grande ruolo nella letteratura pedagogica e

viene utilizzato tuttavia troppo spesso in modo del tutto impreciso; ora con questo si intende il risultato raggiungibile dell'educazione, quindi una determinata composizione dell'allievo, per esempio lo stato di "erudizione", ora si intende l'ideale, in corrispondenza al quale si determina il venire educato. Ma di che "corrispondenza" si tratta? Si può "raffigurare", "imitare" un ideale – o proprio perché è ideale giace al di sopra di tutto ciò che è raggiungibile umanamente? Certamente anche i grandi uomini fungono da "modelli", i prodi e gli eroi, i pazienti e i santi; ma loro stessi non sono la misura, ne sono al di sotto, sono più forti rispetto alle persone comuni, affascinate da essa. E quando i maestri di scuola parlano tronfi, contrassegnando per così dire gli eroi dell'antichità come l'"obiettivo pedagogico" della più alta formazione umanistica, allora loro stessi non hanno ancora ben raggiunto l'obiettivo pedagogico della basilare scuola di vita, quel sapere semplice riguardo l'"umano troppo umano". Ma proprio l'essere umano instabile, a rischio è il luogo in cui la luce dell'ideale risplende. Ovunque andiamo, andiamo sempre verso un ideale – così come andiamo verso una stella. Esso sta davanti a noi, ma noi non arriviamo mai nella sua vicinanza; la nostra orbita procede sulla terra – ma ci indirizziamo allo stesso tempo verso le costellazioni del cielo. Gli ideali stanno sopra il paesaggio vitale degli uomini, dei singoli e dei popoli, come gli astri nel firmamento. Nietzsche, il cui intero pensiero ruota in continuazione sul problema dell'ideale, – per cui molti soli erano tramontati e molte stelle erano estinte, esprime così l'esperienza del sorgere dell'ideale nel Ditirambo di Dioniso "Gloria e eternità":

> «Io guardo in alto –
> là risuonano mari di luce:
> – oh notte, oh silenzio, oh strepito muto come la morte!
> Io vedo un segno –, dalle lontananze più lontane
> Sfavillante cala lenta verso di me una costellazione»[4].

[4] F. Nietzsche, *Ditirambi di Dioniso*, versione di G. Colli, volume VI, tomo 3, Adelphi, Milano 1970, p. 59.

9. Fare e omettere

L'"educazione" è un fenomeno specificatamente umano, perché noi rappresentiamo tra tutte gli esseri della natura creatrice la sua figura incompiuta, non come gli esseri viventi che procedono sulla via che lei indica; noi siamo il frammento tra le cose, il pezzo compromesso, a cui però la natura ha lasciato in dote un soffio della sua forza creatrice. E questa forza creatrice si esplica non solo nel fatto che l'uomo, come "homo faber", realizza cose artificiali, trasforma una materia naturale, squadra sassi e li compone in una casa, forgia il metallo nell'aratro e nella spada; la forza creatrice dell'uomo frammentato si ripercuote originariamente sulla autofigurazione della sua propria vita, nella modellatura e formazione di uno stile di vita. L'esserci dell'uomo non è un semplice vivere-lì come la crescita silenziosa delle piante o l'istinto mosso dell'animale – esso è sempre un fare e omettere, determinato, guidato e diretto da "motivazioni". Il nostro fare e omettere accade in vista di uno scopo, e in realtà di uno scopo da noi più o meno riconosciuto. Si dice in certe occasioni anche del comportamento animale, che esso sia "funzionale allo scopo", per esempio il modo, in cui le api nella loro tessitura esagonale ottengono il migliore utilizzo dello spazio o come determinati insetti tagliano le foglie in una curva così ottimale, che possono essere arrotolate senza perdite di superficie, tuttavia per noi il calcolo di questa curva rappresenta un problema alquanto difficile dal punto di vista matematico. Ma in senso obiettivo gli animali che si comportano in modo "funzionale allo scopo" non agiscono "soggettivamente" secondo scopi. Essi non sono aperti a sé nel loro comportamento obiettivo-razionale. L'uomo, al contrario, vive in modo che in ogni fare e omettere è diretto a un fine, e con questo si propone qualcosa; egli anticipa sempre nel futuro, vive al presente guardando avanti e indietro, comprende il suo fare momentaneo a partire dall'orizzonte della sua storia di vita e della sua progettazione del futuro. Non c'è bisogno che questo abbia sempre il carattere di una esplicita presentificazione, come nei momenti della meditazione; ma anche grazie all'esecuzione ingenua della vita vibra sempre una comprensione, a cui l'agente si riferisce nel suo agire. Nell'uomo fare e omettere sono sempre tenuti

insieme; ogni agire è già una decisione e, in quanto tale, una scelta dal molteplice possibile. Facendo una, tralascio l'altra. L'omettere non sta passivamente vicino al fare, ma ogni azione umana è, in quanto decisione positiva per ciò che è stato prescelto, allo stesso tempo una decisione negativa verso le altre possibilità. In ogni fare è presente un omettere e in ogni omettere un fare. Il fatto è sempre al contempo un non-fatto. L'esecuzione della vita dell'uomo passa come libertà sempre attraverso lo spazio di gioco del possibile e ottiene determinatezza nella decisione. Un'altra espressione per questo è: la realtà dell'uomo non è un semplice esistere o un semplice processo biologico, ma è sempre "realizzazione". Il famoso asino di Buridano non morirà di fame tra due mucchi di fieno equidistanti e della stessa grandezza, li divorerà entrambi pian piano. Ma si danno circostanze della libertà umana, in cui motivazioni e contromotivazioni esercitano una forza così contraria, da non giungere ad alcuna decisione, da frantumare una vita. Perlopiù, però, fatti e omissioni si associano in un'unità significativa; sono motivate; e la motivazione originaria di ogni motivazione è la felicità. Ciò che noi sempre facciamo e omettiamo lo facciamo e lo omettiamo sempre in vista della felicità.

L'*eudaimonia* governa il nostro cammino di vita. Se, come abbiamo detto, il fare umano ha una doppia forma, in quanto *praxis* e *poiesis*, vale a dire come puro compimento, che è il *telos* per se stessa, e come fabbricazione, che mira a un prodotto separabile, deve allora essere considerato che entrambe le forme accadono in vista della beatitudine. Ci relazioniamo alla beatitudine, vi aspiriamo; questo "desiderium" regola il nostro intero esserci e costituisce la sua "tormentata fortuna". Quando un mito riporta, che un'intesa originaria di tutti gli uomini in un linguaggio comune sarebbe andata in pezzi nella torre di Babele, questo risulterebbe in modo particolare rispetto all'intesa originaria di tutti gli uomini riguardo la felicità; una tremenda confusione e frastagliatura ha investito gli animi: tutti aspirano alla stessa cosa, ma ciascuno la intende in modo diverso e contrario; le umanità non parlano più la stessa lingua in considerazione di ciò che per loro è il sommo. La confusione linguistica non è mai maggiore dell'interpretazione della felicità. Un'interpretazione relativa dell'*eudaimonia* la definiamo un ideale.

Esso forma la linea di condotta del nostro intero comportamento, è il canone della nostra esistenza pratica. E questo non solo come il potere che indica la via per un individuo, ma per un popolo, per un'umanità, che ha un comune "mondo" etico. Qui si racchiude il fatto che questo ideale, suddiviso in una molteplicità di aspetti, rappresenta per così dire un ideale fondamentale, con molte distinzioni immanenti: l'aspetto del "medesimo" ideale è diverso per coloro che dominano e coloro che sono dominati, per i guerrieri e i sacerdoti, per i giovani e per gli anziani, per gli uomini e le donne e così via. Il Medioevo con la sua compatta interpretazione di vita offre un esempio imponente, di come *un* ideale fondamentale si possa suddividere svariatamente come linea di condotta per una concordante molteplicità di livelli, fasce d'età, addirittura così che in questo essa può essere scossa da forti tensioni di tipo politico e spirituale, senza perdere la sua potenza assoggettante e disponente. Lì dove una umanità si è sottomessa, acquiescente alla forza direttiva di un ideale, l'"educazione" non è un problema di particolare asprezza. In realtà ogni epoca è totalmente impegnata nel portare l'esuberanza di vita della gioventù sul binario giusto, salvaguardare e curare il suo ardore: in tutte le epoche i vecchi si lamentano ogni volta riguardo la degenerazione dei "giovani d'oggi". L'"esperienza di vita" è una faccenda spiacevole. Quando ne abbiamo bisogno nel modo più pressante, non l'abbiamo ancora – e quando nel migliore dei casi l'otteniamo con il farsi bianche delle nostre teste, allora non ne abbiamo più bisogno in maniera così urgente. Da questa sproporzione scaturisce la commovente premura degli anziani, di aiutare il ragazzo con il loro consiglio, e scaturisce anche la sordità giovanile verso "i buoni insegnamenti". In un certo senso ogni educazione assomiglia all'attività delle Danaidi. Non sono esperienze "trasferibili"; ogni generazione e ogni singolo uomo deve fare le proprie esperienze, deve andare incontro nel suo modo destinale al mistero della vita. Ma la non-trasferibilità delle esperienze di vita non vanifica totalmente lo sforzo educativo, come pensano miopi sbeffeggiatori. La non-trasferibilità delle rispettive esperienze di vita fonda innanzitutto proprio lo spazio del dialogo educativo, che avviene come consiglio e ammonimento, lode e rimprovero, direttiva e suggerimento. Solo quando l'educatore accorda già fin da principio all'allievo il diritto

di una propria visione di vita, può consigliarlo nel modo giusto. Egli preclude però a se stesso l'accesso all'orecchio e al cuore dell'allievo, quando vuole imporgli la propria ottica, quando vuole plasmarlo come fa lo scultore con il blocco di pietra. L'incomprensione generazionale appartiene da sempre all'attività dell'educazione; lo aveva già visto Platone, quando nella sua opera tarda, i "*Nomoi*", progetta la legislatura di una città in modo che l'intera popolazione deve rimanere nella disciplina di una impronta educativa continua: e quindi la gioventù giocando, cantando e danzando nel "coro delle Muse", quelli che sono nella pienezza della vita nel coro di Apollo e gli anziani nel coro del dio del vino Dioniso. Egli tiene il vino lontano dalla gioventù, perché non può essere annaffiato il fuoco con il fuoco, coloro che sono nell'*acme* possono goderne raramente, ma agli anziani è permesso, e non solo per temperare la tristezza della vecchiaia, ma per lasciare affluire in loro ancora qualcosa dell'ardore giovanile, affinché possano comprendere più facilmente i giovani nella loro dionisiaca impetuosità e, comprendendoli, possano consigliarli.

Ma anche se l'educazione viene appesantita sempre dal contrasto generazionale e attraverso la incomunicabilità delle "esperienze di vita", tuttavia essa non è mai così problematica *all'interno* di un "mondo" etico che ci circonda, come lì dove sono diventati problematici gli stessi ideali fondamentali. L'educazione, in quanto attuale presentificazione del costume, è allora messa in ombra dalla problematicità del costume stesso; essa non può influire con una intatta ingenuità sul terreno di un'interpretazione dominante dell'umano fine ultimo e della felicità, sulla scorta di un ideale sicuro; essa stessa deve porre domande riguardo il suo diritto, dubitarne e cercare di fondarlo. Questa è, a mio parere, la situazione della pedagogia odierna – in un'epoca di "immagini del mondo" in lotta, la dissoluzione e la mescolanza di culture chiuse, in una epoca "alessandrina" – senza un Alessandro. Che cos'è un ideale? Questa questione non è un problema solo della filosofia teoretica, che non riguarderebbe la pedagogia. Oggi non si può dire che la nostra umanità sia attraversata da ideali vincolanti, essa ne è dipendente solo per guidare, disporre, diffondere in conformità a un ideale il processo formativo umano. Ogni preoccupazione educativa è oggi insidiata

dall'incertezza e dall'indecisione, non sappiamo più per quale scopo dobbiamo educare, quale modello di uomo sia per noi vincolante ed esemplare. Naturalmente ci sono gruppi militanti a sufficienza, che sorvolano su questa "insicurezza", sostituendo il sapere mancante con una "risolutezza" – e hanno disposto in base a questa pseudo-sicurezza ricette educative fisse e pronte, non solo per sé, ma anche per gli altri.

Nella nostra prima indicazione di "ideale" abbiamo caratterizzato come un'interpretazione della felicità umana avvolge un'intera umanità, un popolo, una cultura. Per quanto ogni agire e fabbricare, ogni *praxis* e *poiesis*, avvengano in vista dell'*eudaimonia*, l'esecuzione di una vita umana sta nella motivazione della felicità interpretata in un modo o in un altro. Ma cosa significa allora questo? Gli ideali sono interpretazioni umane – e niente di più? Sono letture del fine più alto, verso il quale aspiriamo nel fondo più intimo del nostro cuore – letture, che noi ci realizziamo, che sono prodotti umani? Sicuramente gli ideali sono *nel loro effetto su di noi*, nella loro efficacia trainante sempre anche interpretazioni umane; ma realizzano questo carattere? Si esauriscono nell'essere significazioni di vita umane, in un certo senso misteriose e per noi non riferite in modo comprensibile alla felicità stessa? È giusta l'opinione secondo cui la vera e autentica felicità deve darsi certamente in sé, ma gli uomini non possono stabilire con sicurezza, che cosa sia? Essi la interpretano ora così, ora diversamente; con le loro letture brancolano sempre nel buio. Solo Dio sa, che cos'è che giovi realmente all'uomo, in cosa trovi l'ultimo appagamento; all'uomo è impedita una base solida; barcolla da un'interpretazione insicura a un'altra altrettanto insicura – e non arriva mai a una certezza assoluta, a meno che non ascolti nella "rivelazione" la voce annunciata di Dio stesso. Ma questa voce di Dio non risuona dall'etere, percepibile a tutti; essa è ristretta alle Sacre Scritture, che i sacerdoti custodiscono e spiegano. E si dice, essa parla all'intimo dell'uomo, come "coscienza"; ma anche qui permangono dubbi e scrupoli. Se ciascun uomo ha l'immediatezza divina come "homo religiosus", i fanatici e i seguaci di una setta non si sono appellati alla "voce interna"? Il "mysterium tremendum" dell'incontro diretto con Dio rimane al di fuori dalle possibilità quotidiane e normali della nostra vita, o il rapporto con Dio resta come una chiacchierata con il vicino? Queste

sono domande retoriche, a cui noi qui non vogliamo né possiamo dare una risposta. Ma dobbiamo illustrare il problema: gli ideali sono solo interpretazioni dubbiose e incerte della felicità umana, o hanno un modo d'essere che supera l'essere dell'uomo? Gli ideali non sono nient'altro che immanenti potenze vitali, che imperando pervadono la nostra vita – oppure sono potenze di senso, che irrompono nell'esserci dell'uomo?

Il riferimento dell'uomo all'ideale è un problema complesso, impenetrabile – e questo non solo poiché viviamo in un permanente "in vista di", ma anche come questione, di che cosa sia allora l'ideale in se stesso. Che l'ideale regoli il compiersi della nostra vita e che lo muova in maniera prescrittiva, è innegabile; ma non è affatto stabilito se sorga in questa funzione normativa e se si esaurisca in essa. Noi nel corso della nostra vita ci dirigiamo verso un ideale, come verso una stella. Come quando nei tempi antichi i navigatori si orientavano secondo le costellazioni del firmamento, non si avvicinavano mai a esse. Gli astri erano in grado di guidare, perché erano irraggiungibili. L'ideale sta a "mo' di guida" nella vita umana, persino nella sua realizzazione più dimessa e misera, in quanto tutto ciò che facciamo e omettiamo, accade in un talvolta oscurato, ma non smarrito nesso motivazionale con l'ideale; ma al tempo stesso esso mantiene la sua distanza. Di che tipo è questa strana reciprocità al contempo di vicinanza e distanza? La citazione con cui Nietzsche chiude l'ultima ora di lezione non era intesa in modo decorativo. La connotazione dell'ideale come una "costellazione" non è una metafora retorica, che potrebbe essere sostituita altrettanto bene con una qualunque altra espressione. L'ideale, inteso come potenza di senso che risplende nella vita umana e con ciò ci innalza, sta in riferimento a quell'inattingibile distanza e ampiezza, che dona ogni prossimità e ogni "qui" – che dà spazio a tutto l'ente e permette il tempo.

L'uomo, come abbiamo già detto ripetutamente, non è "disposto" semplicemente nello spazio come di solito lo sono le altre cose finite, non è sottoposto al tempo come loro, egli si relaziona alla smisurata-immensità di uno spazio-tempo. Esiste come cittadino del mondo. Magari solo un essere vivente aperto al mondo può essere propriamente "etico", guidato ed essere normativamente determinato nel suo modo di vita da un ideale. Posto che questo sia giusto, così sarebbe presumibile

che nell'idealità degli ideali si possa seguire una traccia per una corrispondenza cosmica dell'esserci umano. «Due cose colmano l'animo di ammirazione e riverenza sempre nuova e crescente, quanto più spesso e assiduamente sono oggetto di riflessione: il cielo stellato sopra di me, e la legge morale in me»[5] afferma Kant nel capitolo conclusivo della sua "Critica della ragion pratica"; cielo stellato e legge morale sono in quanto sublimità collocate l'una accanto all'altra, anzi addirittura l'una contro l'altra; e tuttavia la contrastante combinazione non è un'idea arbitraria. L'apertura per l'ampiezza-mondo dello spazio e del tempo, che l'uomo pensante non condivide con nessun animale, è connessa con la capacità etica. Ma Kant interpreta questa connessione nella prospettiva della metafisica tradizionale e nei suoi contrasti tra animale e spirituale nell'uomo, tra esteriorità e interiorità, tra fenomeno ed essenza; il sublime diventa qualcosa di doppio e qualitativamente differente. Egli porta avanti quella posizione con un pathos crescente per lui raro: «Entrambi non posso cercarli e meramente congetturarli come se fossero avvolti dalle tenebre oppure come se oltrepassassero il mio orizzonte: li vedo davanti a me, e li congiungo immediatamente con la consapevolezza della mia esistenza. Il primo inizia dal posto che io occupo nel mondo sensibile esterno, e amplia la connessione, in cui io mi trovo, con mondi su mondi e sistemi di sistemi, incommensurabilmente, per giunta nei tempi illimitati dei loro movimenti periodici, delle loro origini e della loro durata. La seconda inizia dal mio Sé invisibile, dalla mia personalità, e mi (rap)presenta in un mondo che ha la vera infinitezza, ma che solo l'intelletto può avvertire, e con il quale (come peraltro insieme con tutti quei mondi visibili, con tale tramite) io (ri)conosco di essere congiunto in una maniera non solo accidentale (come nel primo caso), bensì universale e necessaria. Il primo spettacolo, di una quantità innumerevole di mondi, annulla, per così dire, l'importanza di me in quanto *creatura animale* che deve restituire la materia di cui si originò al pianeta (un mero punto nell'universo), dopo essere stata provvista di forza vitale

[5] I. Kant, *Critica della ragion pratica*, tr. it. A. M. Marietti, BUR, Milano 1992, p. 501 (A 289).

per breve tempo (non si sa come). Invece la seconda veduta eleva infinitamente il valore di me quale intelligenza in virtù della mia personalità, in cui la legge morale mi rivela una vita indipendente dall'animalità e persino dall'intero mondo sensibile»[6]. La relazione dell'uomo con l'infinitezza spazio-temporale *esterna* è interpretata come "ciò che schiaccia" al cospetto dell'immensità, in cui affoga ogni misura del pensiero, noi veniamo schiacciati secondo l'opinione di Kant dalla "sovrapotenza" e trafitti dal sentimento della nostra nullità; per contro per quanto ci conosciamo come liberi, come appartenenti a un intellegibile regno spirituale di essenze razionali, ci sentiamo noi stessi "innalzati" a un sommo rango. Nell'esteriorità l'uomo scompare quasi nel nulla, egli sta di fronte a un sublime estraneo, al cospetto della cui grandezza egli non prende parte. Al contrario nell'interiorità come la dimensione della libertà e della moralità è egli stesso incluso nel sublime e ne prende parte. Kant assegna così piccolezza e grandezza dell'uomo agli incommensurabili emisferi del mondo "sensibile" e "intellegibile". E tuttavia esplicita, a mio avviso perlomeno, la combinazione del "cielo stellato" e della "legge morale" più di come magari fa la "metafisica" tradizionale con la già ricordata differenza tra regno della natura e regno della libertà.

L'ideale sta in un rapporto recondito con l'ampiezza dell'universo. Questo si mostra in una provocante problematicità proprio lì, dove Kant pone in maniera più fondamentale la questione del mondo, ossia nella "Critica della ragion pura". La ragione è il percepire l'ente nel suo essere; la ragione è "pura" quando è depurata da tutti gli elementi che hanno origine innanzitutto dall'incontro esperienziale dell'uomo con le cose, quando essa è assunta come insieme di quel comprendere, in cui noi, prima di ogni esperienza, già disponiamo di visioni nella costituzione d'essere delle cose e per mezzo di cui apriamo lo spazio di gioco per l'esperire, per l'empiria. Non impariamo a esperire l'estensione o le relazioni temporali di contemporaneità e successione solamente a partire dall'esperienza; non potremmo mai fare propriamente esperienze senza una precedente comprensione di simultaneità e successione. Che si

[6] *Ibi*, tr. it. pp. 501-503 (A 289, 290).

diano tali preconoscenze "a priori", la filosofia lo sa dall'antichità. Kant dice, allora, che la precedente filosofia non sa come siano "possibili" propriamente preconoscenze a priori; essa è dogmatica, perché afferma tali cose, senza chiarire la loro possibilità. L'impresa di una fondazione critica della filosofia deve esplicitamente rispondere alla questione di come siano possibili pre-visioni nella costituzione dell'essere dell'ente, e precisamente prima di ogni esperienza. L'opinione di Kant è che l'antichità abbia risposto a questo problema, per così dire, in modo "ingenuo"; affermando che l'ente in se stesso sarebbe razionale. Se fosse "razionale" in se stesso, allora la ragione umana potrebbe stabilire con un mero rimuginare e speculare, come l'ente sia ordinato in base a strutture universali. La moderna metafisica prekantiana certamente ha cercato "spiegazioni" per l'enigma dell'apriori. Leibniz ha cercato un riparo nella dottrina di un'"armonia prestabilita" tra la monade pensante e l'universo da lei rispecchiato. Ma con ciò un enigma è stato chiarito attraverso un "miracolo", attraverso la miracolosa composizione delle monadi prodotte nel divino atto creativo del mondo in modo che, appunto, il creatore con la creazione di ogni singola monade abbia già tenuto conto in anticipo di tutte le altre monadi. Kant non tende a una spiegazione "teologica", ma vuole una spiegazione avveduta, accessibile. Se l'ente fosse del tutto "ente *in sé*", completamente separato e non connesso a noi, allora non ci sarebbe alcuna conoscenza a priori prima dell'incontro esperienziale. Ma dall'altro lato ci sono tuttavia le scienze pure della ragione della matematica, dell'aritmetica e della geometria; e queste non sono fantasmi, che immaginiamo solamente; esse sono valide per le cose – e non perché con questo noi possiamo costruirle; esse portano con sé il carattere di "necessità". L'*impostazione fondamentale* di Kant è contenuta nel pensiero: le pre-visioni a priori nella costituzione dell'essere delle cose sono possibili solo purché le cose non siano un ente "in sé", ma siano sottoposte alle condizioni della nostra capacità conoscitiva. Kant indica come condizioni a nostra disposizione le forme *pure* della nostra intuizione: spazio e tempo, e le forme pure del nostro pensiero: le categorie. Intuizione pura e pensiero puro costituiscono il pre-intellegibile spazio di gioco di ogni esperienza; sono le condizioni a priori della possibilità dell'esperienza. Kant espone ampiamente questo nesso condizionale nella prima delle

due parti principali della "Critica della ragion pura"; ogni esperienza sorge dagli "oggetti"; ma tutti gli oggetti si incontrano a partire da un orizzonte universale, che in realtà non è mai "dato" come un oggetto, ma circonda ogni datità. Questo è il "mondo". Kant chiama "idea" quel rappresentare che tende al mondo ma al contempo non lo rende mai oggetto. L'antico concetto di *idea*, nell'accezione platonica o aristotelica, non può essere qui preso in considerazione. Per Platone l'idea è una potenza d'essere che pervade e plasma il mondo, che conia le cose finite con la sua impronta, "presente" in queste e allo stesso tempo "separata" da loro; è considerata ciò che è nella maniera più essente, come "costante", mentre le cose sensibili, le sue impotenti copie, appaiono e scompaiono nel vortice del tempo. L'uso kantiano della parola è di tipo moderno e indica un rappresentare. Le idee sono rappresentazioni, concetti. Al di là di questo uso impreciso del termine "idea", rimane sempre un debole nesso con l'antico modo di intendere l'essenza dell'idea, come questa viene presa da Descartes e Leibniz – come una "idea innata", come un rappresentare, in cui è presentata a priori la struttura d'essere dell'ente oggettivo. La ragione umana ha idee innate. Ora, in Kant si diversifica l'uso di "idea" in un modo determinato, perché idea vuol dire un particolare genere di rappresentazione a priori: cioè quello che tende a una "totalità" non-oggettuale. Nell'esperienza ci sono dati indicativamente fenomeni determinati e serie di fenomeni, congiunti per mezzo di una catena di nessi causali. La causalità, in realtà, non è un dato d'esperienza, ma un concetto precedente dell'intelletto, una "categoria"; ma questo concetto ha trovato la sua "applicazione" nei fenomeni, di cui esso permette di comprendere la successione come un "in seguito a". Ma, per quanto lontano ripercorriamo la serie causale, essa non ci è mai data nella totalità, va indietro in un infinito incalcolabile. E tuttavia siamo costretti a pensare la totalità di questa serie. Il concetto-mondo è per Kant un'idea. A ciò che è pensato nel concetto di mondo, vale a dire la totalità, non può corrispondere mai nessuna esperienza in un oggetto. Il mondo sta sempre oltre rispetto a qualsiasi cosa intramondana. Il pensiero umano non lo può mai omettere per pensare la totalità dei fenomeni; ma esso non può mai divenire conscio dell'obiettiva realtà di questo pensiero, che questo pensiero si mostra e si legittima nell'esperienza. Con l'idea

di "mondo" noi trascendiamo i fenomeni, mantenendoci nel fenomeno. La problematicità delle "idee" è il nucleo autentico della "Critica della ragion pura"; Kant chiama questa sezione "Dialettica trascendentale" come la dottrina di una apparenza inevitabile, in cui si impiglia la ragione umana finita. Qui Kant si rivolge criticamente ai grandi oggetti della metafisica precedente: Dio, libertà e immortalità, che però non "sgretola" meramente, ma li trasforma in figure del problema-mondo.

Non posso qui neppure accennare fino a che punto anche la critica kantiana della psicologia razionale e della teologia razionale sia una forma determinata del suo nuovo pensare il mondo. Ma il problema del mondo costituisce lo sfondo per la determinazione kantiana dell'"ideale". Egli comincia propriamente con un preconcetto di ideale. Per caratterizzarlo, lo fa risaltare dagli altri concetti essenziali. E inoltre si muove totalmente nello spazio dell'apriorità. Questo è affatto ovvio. Probabilmente si sarebbe più inclini a ritenere un ideale una forza di vita operante storicamente, che ha il suo tempo e il suo popolo, a cui fa luce. Kant, però, non pone in questione in realtà un qualche tempo di ideale, ma la natura stessa dell'ideale. Sono concetti a priori anzitutto i concetti puri dell'intelletto, le categorie, esse sono dapprima mere forme del pensiero, ma ottengono validità oggettiva in rapporto alle intuizioni pure, alla pluralità di spazio e tempo. Kant dice: «Tuttavia, essi possono essere rappresentati in concreto se si applicano ai fenomeni; perché in essi hanno propriamente la materia pel concetto sperimentale, che non è se non un concetto intellettuale in concreto. Ma le idee sono dalla realtà oggettiva ancor più remote che non le categorie; già che non è tanto trovare alcun fenomeno, si possono rappresentare in concreto. Ma, anche più dell'idea, pare che sia lontano dalla realtà oggettiva quello che io dico ideale, e per cui intendo l'idea non semplicemente in concreto, ma in individuo, cioè come una cosa particolare, determinabile o a dirittura determinata soltanto mediante l'idea»[7]. Kant sposta allora da una parte l'ideale oltre le idee, e dall'altra

[7] I. Kant, *Critica della ragion pura*, tr. it. di G. Gentile e G. Lombardo Radice, Laterza, Roma-Bari 1989, pp. 451-52 (B 595, 596 / A 567, 568).

pone l'ideale nella dimensione del concreto e persino dell'individuale. Ma non si tratta di una concretezza e individualità delle cose sensibili e degli oggetti dell'esperienza. L'ideale è, per così dire, concretizzato e individuato nel solo spazio del pensabile. Ma lo spazio del pensabile non è compreso a partire dalla "*theoria*", ma dalla "*praxis*". Gli ideali sono regolativi della nostra azione umana e hanno una "forza pratica"; ma superano, in quanto misura perfetta, le azioni effettive e imperfette, che si riferiscono a quella misura. La virtù e in ciò anche la sapienza, dice Kant, sono idee. «Ma il sapiente (dello stoico) è un ideale, un uomo, esiste solo nel pensiero, corrisponde pienamente all'idea della sapienza. Come l'idea dà la regola, così l'ideale, in tal caso, serve di modello alla perfetta determinazione della copia; e noi non abbiamo altro criterio per giudicare le nostre azioni che la condotta di questo uomo divino in noi, col quale noi possiamo paragonarci, giudicarci, e così, migliorarci, quantunque non ci sia possibile mai raggiungerlo»[8]. Kant però mediante questa preconcetto di ideale non lo ha caratterizzato innanzitutto come un'"idea pura" presente in noi, sebbene di potenza normativa? Non ha spostato l'ideale completamente nel soggetto? Egli parla di "uomo divino" […] "in noi". Ma in che modo l'uomo troppo umano, che noi siamo, si rapporta a quell'uomo ideale "divino"? È questa una tensione interiore all'interno dell'esistenza umana? O il fatto, che Kant discuta l'ideale principalmente nel contesto del problema dialettico del mondo, indica che tra l'uomo finito e imperfetto che noi siamo e l'uomo divino del pensiero non intende alcun mero riferimento "immanente"? Nella sezione "L'architettonica della ragion pura" Kant parla di un concetto di scuola filosofica; esso è il «sistema della conoscenza, che è cercata solo come scienza». E contrappone ora questo concetto della scuola filosofica a un altro concetto; dice: «Ma c'è, inoltre, ancora un concetto cosmico (*conceptus cosmicus*), è stato sempre a fondamento di questa denominazione, segnatamente quando, per dir così, lo si personificava e lo si raffigurava nell'ideale del filosofo come un modello. Da questo aspetto la filosofia è la scienza della relazione di

[8] *Ibi*, tr. it. pp. 452-53 (B 597, A 569).

ogni conoscenza al fine essenziale della ragione umana, […] e il filosofo non è un ragionatore, ma il legislatore dell'umana ragione. In questo significato, sarebbe orgoglio dirsi da se stesso filosofo, e pretendere di aver agguagliato il modello, che è soltanto ideale»[9].

10. La distinzione kantiana tra "moralità" e "felicità"

Poiché ogni educazione si compie non solo nell'ambito del costume, ma come un determinato ricordo e presentificazione del mondo etico di un popolo, la questione dell'ideale, in quanto fine normativo dell'educazione, è un momento di tutta la riflessione pedagogica; questa questione, abbiamo detto, deve acuirsi in un'epoca in cui si dissolvono umanità chiuse, le culture si fondono e si livellano e cercano di integrare l'intero globo in un'avvolgente cultura comune dell'umanità. A ogni modo, oggi non si può più ignorare la questione se una tale integrazione avverrà o se solo il crollo dei limitati sistemi morali dei popoli sarà globale e solo la sdivinizzazione assumerà una misura umana. Per il momento è la scienza moderna, di matrice tecnica, che avvolge l'intero pianeta, e la fede nell'efficacia dell'isotopo dell'uranio che unisce tutte le razze. La domanda sulla natura dell'ideale è, però, una domanda fondamentale, che la meditazione pensante deve porre per comprendere il fenomeno educativo, – essa è motivata in modo più evidente nella nostra epoca agitata che in quei tempi tranquilli, in cui l'orientamento morale della vita umana appare assicurato. Ma anche nelle rovine dei sistemi morali crollati l'uomo si progetta sempre in base alla felicità, – tutto il suo fare e omettere avviene in vista dell'*eudaimonia*.

Kant distingue nettamente tra "felicità" e "moralità". La distinzione kantiana non funziona allo stesso modo con la distinzione da noi impiegata tra la felicità in quanto ultimo e più alto "in vista di" dell'aspirazione umana e un'"interpretazione" relativa dell'*eudaimonia*, appunto nell'ideale. E questo perché Kant, con il termine "felicità", indica lo stato d'inclinazione appagata, la fortuna dell'uomo come una natura

[9] *Ibi*, tr. it. p. 634 (B 866, 867 / A 838, 839).

sensibile, mentre la moralità per lui significa una prova di sé dell'uomo come libera natura razionale. «La felicità è l'appagamento di tutte le nostre tendenze (tanto *extensive,* nella molteplicità loro, quanto *intensive*, rispetto al grado, e anche *protensive*, rispetto alla durata). Io dico legge prammatica (regola di prudenza) la legge pratica derivante dal motivo della felicità; morale (legge dei costumi) quella invece, in quanto ce n'è una, che non ha altro motivo che il merito di essere felice. […] La prima si fonda sui principi empirici; perché io altrimenti che per esperienza non posso né sapere quali tendenze ci sono, che vogliono essere soddisfatte, né quali sono le cause naturali che possono produrre la loro soddisfazione. La seconda astrae da tendenze e mezzi naturali di soddisfarle, e considera soltanto la libertà di un essere ragionevole in generale e le condizioni necessarie, nelle quali soltanto ella si accorda secondo principi con la distribuzione della felicità, e può quindi perlomeno poggiare su semplici idee della ragion pura ed esser conosciuta a priori»[10]. Kant coglie quindi la differenza tra eudaimonia e moralità in considerazione della doppia natura dell'uomo, compresa tradizionalmente come "sensibilità" e "spirito", "cosa naturale" e "libertà", come membro del mundus sensibilis e membro del mundus intellegibilis. Per comprendere in modo corretto l'uso linguistico kantiano, dobbiamo quindi tenere a mente che per lui l'ideale non significa un'interpretazione della felicità. L'ideale è un concetto puro della ragione, invece la felicità (in quanto inclinazione appagata) un concetto empirico. Nell'uso linguistico di Aristotele poi, a cui ci siamo riallacciati, l'*eudaimonia* è il fine ultimo e sommo, al quale tutti gli uomini aspirano, ma nella cui interpretazione non sono concordi. Esso è ciò che è più certo e allo stesso tempo più incerto.

Gli ideali sono "interpretazioni", sono letture incerte e problematiche della felicità – se li concepiamo come potenze di senso operanti nella vita umana. Ma la questione, con cui abbiamo esposto il problema dell'ideale, era: gli ideali sorgono per essere tendenze di vita umane? O sono lontani come gruppi di stelle, anche quando la loro luce ri-

[10] I. Kant, *Critica della ragion pura*, tr. it. p. 613 (B 834, A 806).

splende nella nostra vita, quando ci hanno attraversato, quando la loro luce lontana infiamma le anime nobili? Essi sono prossimi e allo stesso tempo lontani; l'arcata compresa tra prossimità e distanza degli ideali è uno spazio di senso della vita? O l'esserci umano è determinato da un rapportarsi alla distanza, che non sta *in* lui, in cui è "posto"? Se gli ideali stanno al di sopra delle nostre vite come le costellazioni, allora sono "presenti" in noi con la loro luce e sono tuttavia anche "separati" da noi; essi non sorgono in questa presenza, in questa *parousia*, ma non ci si sono nemmeno sottratti dalla loro separazione, il loro *chorismos*. Già in Platone *parousia* e *chorismos*, nella loro contraddittorietà dialettica, caratterizzano la relazione dell'idea con le cose sensibili. La problematicità filosofica dell'ideale è mantenuta nella storia sempre in fermento dalla contrapposizione tra "prossimità" e "distanza"; l'ideale ora è sospinto nell'assolutamente oltreumano, ora condotto giù nell'umano; gli uni accentuano la sua trascendenza, gli altri in risposta polemica la sua immanenza vitale; ma per entrambe le parti la "crux" resta come dover spiegare il tratto contrario fenomenico, come afferrare concettualmente il fatto che un ideale trascendente possa essere vincolante, o come possa attraversare l'anima umana come un tratto trainante – o viceversa, che un immanente impeto di vita possa presentarsi come una richiesta sovrumana.

Dov'è il luogo essenziale dell'ideale, e qual è la sua natura? Forse per caratterizzare la relazione serrata tra esistenza umana e ideale, non basta nemmeno la comune contrapposizione tra soggetto e oggetto, tra immanenza e trascendenza. Gli ideali non sono né immanenti come le "esperienze vissute" e né trascendenti come le cose estranee che ci circondano, che noi esperiamo, alle quali possiamo avvicinarci. Il singolo e anche ogni gruppo ha un campo circostante, un ambito di un'esperienza reale e possibile. Qui egli si differenzia dalle cose estranee; può ampliare, allargare il campo delle cose; il genere umano ha conquistato la totalità della superficie del pianeta come suo campo d'esperienza – e inoltre si è spinto nello spazio interplanetario, magari per poggiare i piedi un giorno su un'altra sfera celeste. Il campo di esperienza terrestre è allora una gigantesca zona ampliata. Ma anche questa più grande sfera d'esperienza resta sempre circondata da orizzonti aperti, smisurati

e forse inconcepibili. Se in un linguaggio allegorico parliamo dell'ideale come di una "costellazione", allora non intendiamo con questo una "lontananza raggiungibile", un intervallo di spazio, che un giorno diverrà percorribile grazie a un frenetico progresso tecnico di mezzi di trasporto di recente invenzione; ma intendiamo una lontananza essenzialmente irraggiungibile, "stelle" che per così dire non sono oggetti possibili di un approccio esperienziale – che non possono mai essere raggiunte da nessun impeto e nessun avvicinamento. Queste costellazioni, irraggiungibilmente lontane, in un certo qual modo non sono più "cose", non hanno nemmeno più il senso di una possibile vicinanza per un immediato essere lì presente, non sono comprese come oggetti di una possibile esperienza; esse sono al di sopra di tutto lo spazio d'azione dell'esperienza, segnano come un punto luminoso l'insondabile profondità dell'universo, sono segni dello spazio-mondo. Naturalmente si può sempre dire, ostinatamente, che anche le lontane nebulose di Andromeda sono "fisicamente" sistemi gravitazionali di energie di masse e radiazione; ma con questo non si giunge certo alla differenza principale tra le cose intraspaziali e l'avvolgente spazio-mondo; si ha per così dire solo la zona interna enormemente ampliata. Tuttavia tutti gli ampliamenti della zona interna non si avvicinano mai allo spazio-mondo; questo non è riempibile per principio dalla dilatazione degli intervalli e delle distanze intraspaziali. Il discorso sulla "costellazione" non indica nessuna cosa, nessun oggetto d'esperienza, piuttosto un'immagine guida, che sta oltre ogni esperienza e ogni esperibilità – e sotto la cui luce si compiono le azioni terrestri dell'uomo. In riferimento alla costellazione dell'ideale l'uomo si innalza al "sublime" – è sfiorato dalla sublimità dell'universo. Il "cielo stellato sopra di me" e la "legge morale in me" forse *non* sono due diverse dimensioni del sublime, come Kant stabilisce in un primo momento, ma "*symbola*" in questa dualità, metà spezzate di un originario riferimento al mondo dell'esserci.

Abbiamo iniziato con il caratterizzare nei tratti fondamentali la determinazione razionale kantiana dell'ideale. Di più grande portata e significato è tuttavia il contesto in cui Kant pone la questione sull'essenza dell'ideale. Questo contesto si determina come il problema del mondo, ossia come la questione centrale dell'intera "dialettica della ragion

pura". L'ideale è un concetto a priori; non ha la sua origine nell'esperienza, nell'empiria. È un concetto che la pura ragione finita dell'uomo ha già da sempre, di cui è dotata per natura e appunto non è dedotto solo dopo dall'esperienza. La luce dell'ideale risplende in noi, prima di impegnarci con gli oggetti dell'esperienza e anche prima che ci lasciamo determinare dalla loro fascinazione.

Detto tra parentesi: l'anteriorità dell'apriori non può essere fraintesa in un senso temporale e di "psicologia dello sviluppo"; dunque il bambino piccolo non ha già disponibili gli elementi a priori della ragione, piuttosto si tratta di fare conoscenza dell'ambiente esterno. È al contrario già una maturità dello sviluppo di vita, una capacità razionale formata e attivata, un presupposto per poter innalzare a un pensiero critico-filosofico gli elementi empirici e a priori della nostra comprensione dell'essere.

L'ideale è un concetto a priori. Kant dà, come abbiamo già visto, uno sguardo d'insieme sui concetti a priori. I concetti puri dell'intelletto, le categorie, sono riferiti all'esperienza in quanto la rendono possibile, formano la compagine strutturale dell'oggettualità, essi sono – come dice Kant – di "uso costitutivo" per l'esperienza. Al di là di ogni esperienza si trovano le "idee"; esse sono concetti necessari della ragione umana, in cui questa cerca di pensare l'interezza mai data ma dischiusa, per così dire la totalità della serie di fenomeni, – si impegola in irrisolte contraddizioni ed è ingannata da un'inevitabile "apparenza trascendentale". Le idee della ragion pura non sono di "uso costitutivo", ma solo di "uso regolativo". Questo significa: esse regolano l'avanzamento dell'esperienza, che progredisce in modo da pensare il tutto, il quale non può mai essere un "oggetto" dell'esperienza, ma invece un insieme che collega tutti gli oggetti. E, in seguito, dal concetto razionale di idea Kant distingue ulteriormente il concetto razionale di ideale. L'ideale è un'idea "in concreto" e "in individuo", apparentemente una contraddizione in sé, ma risolta per il fatto, che concretizzazione e individualizzazione non hanno luogo sul terreno che noi abitualmente riteniamo la dimensione del concreto-individuale, ossia la spazio-temporalità. L'ideale è una cosa del pensiero, "concretamente" e "individualmente" nel regno del pensiero della prassi. Kant esemplifica quello che intende con ciò nell'ideale del

"sapiente". Ci sono molti uomini saggi, fulgidi esempi di umanità più alta; di uno persino l'oracolo di Apollo diceva che nessuno fosse più sapiente. Ma nemmeno Socrate è un ideale – in senso kantiano; egli è un uomo, giunto più vicino all'ideale rispetto ad altri e rimasto determinato tuttavia da un'infinita distanza. L'ideale del sapiente, secondo Kant, corrisponde pienamente all'idea di sapienza[11], è, per così dire, la personificazione della sapienza stessa. Ma è importante inoltre, non che questo ideale del sapiente sia una personificazione arbitraria di un'astrazione, anzi che noi stessi siamo intimamente determinati, attirati e guidati in quanto ragione vivente, da questo ideale della ragione vivente compiuta; questo ideale abita la nostra anima, la attraversa e la sollecita ad aspirare al perfezionamento. Kant intende questo con "l'uomo divino in noi". «Questi ideali, sebbene non si possa attribuire loro realtà oggettiva (esistenza), non sono perciò da considerare per chimere, anzi offrono un criterio alla ragione, che ha bisogno del concetto di quel che nel suo genere è perfetto, per apprezzare alla sua stregua e misurare il grado e il difetto dell'imperfetto»[12]. Gli ideali dunque sono criteri, di cui la ragione finita-incompleta dell'uomo stranamente dispone a priori e in base ai quali è in grado di misurare la sua fragile caducità e allo stesso tempo il suo "compito". E dove l'autoconoscenza della ragione umana accade come un filosofare, è implicitamente guidata da un "ideale" del filosofo, in quanto "legislatore" della ragione. Poiché la filosofia è determinata da questo ideale in maniera esplicita, Kant chiama questo il *concetto-cosmologico* della filosofia. L'idealità dell'ideale del filosofo, è connessa in un modo peculiare con la mondanità del pensiero umano. Ciò diventa più evidente se noi ora portiamo a compimento la radicalizzazione che Kant attribuisce al concetto razionale dell'ideale.

L'"ideale in generale" veniva esplicato innanzitutto nell'"uomo divino in noi", in un pensiero puro "concretizzato" e "individualizzato" solo nell'intellegibile. Il problema ottiene una nuova e decisiva profondità come questione dell'"ideale trascendentale". Così la formulazione

[11] Cfr. I. Kant, *Critica della ragion pura*, tr. it. pp. 452-53 (B 597, A 569).
[12] *Ibi*, tr. it. p. 453 (B 597, 598 / A 569, 570).

della domanda è sottratta all'ambito filosofico morale e formulata più in generale "in maniera ontologica". Fin dall'antichità la spiegazione filosofica dell'ente si articola in aspetti fondamentali: l'ente, l'*on*, è interrogato e determinato *in quanto* essente contro il niente, in quanto uno e persistente rispetto alla varietà del divenire come l'essenziale contro l'apparenza, e come ciò che si mostra contro il velamento e il nascondimento. Il problema si articola come la questione sull'ente, sull'uno, sul buono e sul vero, detto grecamente *on – hen – agathon – alethes*, oppure più tardi in latino: *ens – unum – bonum – verum*. Questi concetti si chiamano "trascendentali", perché non hanno la stessa "universalità" categoriale come il concetto di ente e perché essi, come quello, trascendono tutti i generi. La "filosofia trascendentale" è un pensiero che rinvia a questioni riguardati il nesso labirinticamente tortuoso dei trascendentali. Kant nega, in verità, con un'annotazione nella "Critica della ragion pura" il suo legame con la "filosofia trascendentale degli antichi". Ma di fatto questa permane.

Che cosa significa per Kant il termine "trascendentale"? Non è così semplice dirlo in breve. Io parto dalla differenza kantiana tra un'esposizione "metafisica" e un'esposizione "trascendentale". Compito di una esposizione metafisica è di mostrare la sussistenza e la presenza di conoscenze a priori, dunque di fornire la dimostrazione, che determinate conoscenze sono "pure", ossia non discendono dall'empiria. «L'esposizione, poi, è metafisica, se contiene quello che rappresenta il concetto come dato a priori»[13]. Compito di un'esposizione trascendentale, al contrario, è di chiarire propriamente *come* siano possibili le conoscenze a priori. «Per esposizione trascendentale intendo l'esposizione di un concetto, come principio dal quale si possa scorgere la possibilità di altre conoscenze sintetiche a priori»[14]. Questo cosa vuol dire? Io rimando a quanto già detto. Se le cose fossero "cose in sé", ossia, se il conoscere e l'ente fossero assolutamente divisi, allora non potrebbe darsi alcuna *pre*-visione nella costituzione dell'essenza della cosa prima dell'incontro

[13] *Ibi*, tr. it. p. 68 (B 38).
[14] *Ibi*, tr. it. p. 70 (B 40).

esperienziale, formulato diversamente: se "ens" e "verum" fossero assoluti e immediati, non ci sarebbe nessun apriori. Che cos'altro significa allora l'apriori, se non che l'*ens* è già un *verum* prima di ogni esperienza? Ma questo – secondo Kant – è possibile, pertanto, solo perché l'ente è sottoposto come oggetto di esperienza possibile già preventivamente alle condizioni della facoltà conoscitiva, alle condizioni a priori di spazio e tempo come forme pure dell'intuizione, e alle forme del pensiero delle categorie. Kant pensa così la connessione tra *ens e verum* in modo diverso rispetto alla metafisica precritica da lui nominata come dogmatica. L'intera "Critica della ragion pura" può essere considerata come una nuova figura della determinazione metafisica dell'ente, guidata principalmente dalla questione del riferimento dei trascendentali ens e verum. Ma questo non esclude, ma appunto implica, che allo stesso tempo anche gli altri trascendentali rimangano determinati problematicamente. Non è affatto difficile da vedere, come la "dialettica della ragion pura", in quanto critica della dottrina dell'anima razionale si muova intorno al "verum" (in senso stretto) – come dottrina delle antinomie cosmologiche riguardo all'"unum" e come critica della teologia razionale intorno al "bonum". E qui – nel "bonum" – c'è allora il posto per la radicale determinazione ontologica dell'ideale.

Kant inizia l'esposizione di ciò che egli intende con "ideale trascendentale", con un contrasto. Un "concetto" è determinabile, di due predicati contrapposti contraddittori gli se ne può attribuire di volta in volta soltanto uno. Una "cosa", al contrario, non è meramente determinabile, è "determinata completamente". Di tutti i possibili predicati delle cose, «in quanto essi sono paragonati con i loro opposti»[15], *deve* competergliene uno. La determinatezza di una cosa si caratterizza in genere dalla relazione di una cosa finitamente-limitata all'insieme di tutti i predicati delle cose. La determinatezza della cosa è di conseguenza non solo una relazione *alla* cosa, indicativamente la relazione tra sostanza e accidenti, ma in maniera più originaria una relazione della cosa alla totalità. La cosa come un insieme *finito* di predicati si determina quindi da un rife-

[15] *Ibi*, tr. it. p. 454 (B 600, A 572).

rimento *proprio all'insieme assoluto di tutti i predicati*. E in quanto una cosa finita, ossia in quanto "determinata" e "isolata", essa si pone in un certo qual modo in un confronto escludente con l'intero avvolgente, che comprende propriamente *tutti* i predicati. Ciò che "ha" nei predicati, è solo una minuscola parte di tutti i predicati; il suo avere è ancor più avere-difetti. Tutte le cose finite difettano, in confronto con l'insieme concettuale di *tutti* i predicati. E finché difettano, esse stesse non sono "buone", non sono il "bonum", ma determinate attraverso il confronto col "bonum". «Per conoscere una cosa completamente» – dice Kant – «si deve conoscere tutto il possibile, e per mezzo di questo, determinarla positivamente o negativamente. La determinazione completa è conseguentemente un concetto, che noi non possiamo rappresentare mai *in concreto* nella sua totalità, e si fonda perciò sopra un'idea, che ha la sua sede unicamente nella ragione, la quale prescrive all'intelletto la regola del suo uso completo»[16]. Il bonum in questa impostazione kantiana si avvicina all'aspetto della "totalità" [*Allheit*] che Kant chiama espressamente "universitas" e separa dall'"universalitas", dall'universalità logica. Qui si trova un suggerimento. L'insieme di tutti i predicati possibili è per Kant l'*universum*, sebbene egli prudentemente non lo formuli così expressis verbis. L'argomentazione kantiana ha qui una drammaticità nascosta. Egli sta per afferrare l'universo come l'assolutamente divino, e tuttavia ancora una volta fa marcia indietro, per valutare l'insieme concettuale di tutti i predicati possibili, per così dire in analogia con una *cosa* – come l'unica cosa, che è tutto e non ottiene la sua determinatezza nella limitazione rispetto al tutto. Tuttavia Kant usa questa analogia perché si tratta qui di una critica della teologia speculativa a partire da una presunta ragione pura. L'insieme totale di tutti i predicati non è dunque, né somma, né quantità; questa idea può essere "depurata", può essere purificata da predicati dedotti; il pensiero può tentare di concepire quello che allora può significare "totalità di tutti i predicati possibili"– e arriva così alla fine "a un concetto determinato completamente a priori", il concetto è di un "singolo oggetto", ma un oggetto che è

[16] *Ibi*, tr. it. p. 455 (B 601, A 573).

determinato «completamente mediante la semplice idea, e deve quindi essere detto ideale della ragione pura»[17]. Questo "ideale", in quanto insieme assoluto, non sta tuttavia come un oggetto vicino agli oggetti finiti; anzi sono tutte le cose finite in generale a essere determinate da esso, formate dalla cifra assegnata di determinatezze, che generalmente hanno ottenuto *dalla* totalità di tutti i predicati. «Se, dunque, a base della determinazione completa è posto nella nostra ragione un sostrato trascendentale, che contiene, per dir così, tutta la provvista del materiale donde possono esser tratti tutti i possibili predicati delle cose, questo sostrato non è altro che l'idea di un tutto della realtà (*omnitudo realitatis*). Tutte le vere negazioni allora altro non sono che limiti, come non si potrebbero dire se non ci fosse a fondamento l'illimitato (il tutto)»[18]. Nella comprensione umana delle cose c'è perciò sempre incluso un intimo rinvio all'*in*-finito, all'"omnitudo realitatis". Ma questa che cos'è? È il "mondo", o è "Dio"? Kant dice in un primo momento solo che con questo concetto è rappresentata una *cosa in sé*, un ens realissimum, una essenza singola, «poichè nella sua determinazione deve trovarsi uno di tutti i possibili predicati opposti, quello cioè che *appartiene assolutamente all'essere*»[19]. Ma anche il cosmo in senso antico è "più reale", più essente delle cose intracosmiche, ed è un singolo essere, certo non uno accanto a molti altri, ma uno assolutamente singolo. L'omnitudo realitatis è *un* "ideale trascendentale", che risiede nella ragione umana, che pone in questione la connessione tra ens e bonum. E questo ideale trascendentale, dice Kant, sta alla base della consueta determinazione che concerne necessariamente tutto quello che esiste – e costituisce la suprema e completa condizione materiale della sua possibilità, a cui deve essere ricondotto ogni pensiero degli oggetti rispetto al loro contenuto[20]. L'ideale trascendentale esprime la fondatezza di tutte le cose finite nel "bonum", sia esso solo la fondatezza delle cose create nella bontà del creatore o la custodita esposizione dell'ente nel mondo.

[17] *Ibi*, tr. it. p. 455 (B 602, A 574).
[18] *Ibi*, tr. it. p. 457 (B 603, 604 / A 575, 576).
[19] *Ibi*, tr. it. p. 457 (B 604, A 576).
[20] Cfr. *ibi*, tr. it. p. 457 (B 604, A 576).

Il pensiero dell'ideale trascendentale rimane a lungo ambiguo in Kant. Egli procede così cautamente che in un primo momento non pregiudica nemmeno l'alternativa tra "mondo" o "Dio". Egli caratterizza la relazione tra ideale e cose finite come la corrispondenza tra modello e copia. «L'ideale, quindi, è per essa il modello (*prototypon*) di tutte le cose, che tutte insieme, come copie difettose (*ectypa*), ne prendono la materia per la loro possibilità, e pure accostandovisi più o meno, tuttavia restano infinitamente lontane dal raggiungerlo»[21]. Si potrebbe dire: come nell'ambito della prassi umana le azioni si riferiscono in quanto "idealmente" determinate a una immagine di pensiero dell'"uomo divino in noi", cercano di emulare questo modello e tuttavia non lo raggiungono mai, così tutte le cose finite aspirano generalmente al bonum, che però è una cosa del pensiero, benchè posto necessariamente. L'ideale non pervade solo la comunità delle nature razionali libere, spontanee e autodeterminantesi, esso attraversa l'essere di tutte le cose finite, ha una presenza in esse e tuttavia ne è separato. Il concetto morale di ideale è ampliato al cosmico-universale. «Tutta la molteplicità delle cose non è altro se non appunto altrettanti modi di limitare il concetto della realtà suprema, che ne è il sostrato comune, a quella guisa che tutte le figure non sono possibili se non come diversi modi di limitare lo spazio infinito»[22]. Questo paragone di Kant è oltremodo importante. Egli paragona l'"omnitudo realitatis" con quello spazio in cui sorgono per mezzo di limitazioni i molteplici intraspazi, luoghi, siti, e così via. La relazione dello spazio stesso con la figura intraspaziale, tuttavia, è piuttosto una metafora della relazione del mondo con le cose intramondane che una metafora della relazione del Dio creatore con il creato. Si potrebbe dire difficilmente, tuttavia, in senso cristiano, che i *creata* siano sorti da limitazioni del creatore. E certo Kant fa durare l'ambiguità, anche quando oramai caratterizza l'ideale trascendentale con concetti che appartengono all'arsenale della teologia. «L'oggetto, quindi, dell'ideale della ragione, che non è se non nella ragione medesima, si dice anche Essere

[21] *Ibi*, tr. it. p. 458 (B 606, A 578).
[22] *Ibi*, tr. it. pp. 458-59 (B 606, A 578).

originario (*ens originarium*); in quanto non ha nessun essere sopra di sé, Essere supremo (*ens summum*); e in quanto tutto, ogni essere, come condizionato, sta sotto di esso, Essere degli esseri (*ens entium*). Ma tutto questo non importa l'oggettiva relazione di un oggetto reale con altre cose, sibbene quella dell'dea con concetti, e ci lascia in una totale ignoranza circa l'esistenza di un essere di così eccezionale preminenza»[23]. Con questo, allora, Kant conduce alla sua attività "critico-distruttiva". L'"ideale trascendentale" è misconosciuto quindi nella sua propria idealità, quando lo si fa simile a un *ente*. E tuttavia la ragione umana ha sempre la tendenza a oltrepassare i suoi confini e a perdersi nel labirinto dell'apparenza trascendentale, a diventare succube delle illusioni di una metafisica dogmatica, che crede, di poter dedurre dal concetto di ragione, dall'"ideale" della ragion pura una teologia razionale, la quale dai concetti dimostra coerentemente l'esistenza di un Dio personale. La critica di Kant alla dimostrazione di Dio nella nostra situazione non ci interessa. Ci importa la sua concezione dell'ideale in senso ontologico. Kant vede la fonte decisiva di errore per il fraintendimento dell'ideale trascendentale in tre passi collegati, che insieme costituiscono la falsa via della teologia razionale: nella reificazione, nella ipostatizzazione e infine nella personificazione dell'ideale. Esso è assunto come una cosa, poi come sostanza e infine come persona. Ma personalità, sostanzialità e realtà non sono manifestamente i concetti legittimi, per caratterizzare l'"omnitudo realitatis". Ma in questo rifiuto non c'è già una determinata indicazione riguardo il fatto che l'ideale trascendentale è il pensiero del "mondo"?

Il mondo non è una cosa, e tuttavia tutte le cose sono in esso – non è una sostanza originaria, e tuttavia all'interno del suo spazio di azione si dispiegano tutte le relazioni fondative, non è una persona, e tuttavia è la patria degli uomini e degli dèi. Che relazione c'è con l'ideale trascendentale in senso kantiano? A questa questione non si può rispondere con univocità auspicabile, in primo luogo perché Kant stesso si trattiene a lungo in una oscurità ambigua, e poi perché noi dobbiamo ancora

[23] *Ibi*, tr. it. p. 459 (B 606, 607 / A 878, 879).

vedere come Kant recupera il legame del pensiero *universale* dell'ideale all'ideale morale.

È forse sfrontato, esporre in una forma così abbreviata, pensieri che appartengono alle parti centrali della "Critica della ragion pura", soprattutto ci si aspetta di norma da una lezione di pedagogia un corso sulla teoria della formazione, metodica dell'insegnamento e così via. Ma ogni educazione accade nella zona di irradiazione degli ideali. Non si tratta allora di rendere chiaro una semplice questione fondamentale, che cosa propriamente sia un ideale? Abbiamo già raggiunto una comprensione, quando ci muovono sentimenti "elevati" e sensazioni entusiastiche? Sappiamo, quindi, quale sia la dimensione del sublime – che ci riguarda e che ci appella? È stata abusata la buona fede, soprattutto della gioventù, e questo non solamente ieri o l'altro ieri, nel rullio dell'adescamento e nella confusione della battaglia di guerra. In ogni tempo il pensiero si trova di fronte a una difficile domanda, in che cosa si differenzino i ideali veri dai falsi? E qui forse l'assennatezza critica è più benefica di un'entusiastica esaltazione – che non è semplice riconoscere, se viene da Dio.

11. Le cose finite e l'omnitudo realitatis

Nel corso della meditazione sulla formazione dell'ideale dell'esserci umano abbiamo richiamato alla memoria a grandi linee la dottrina dell'"ideale trascendentale" di Kant. Il riferimento a Kant non è un fregio di erudizione, nemmeno una conferma autorevole di una qualche tesi, ma la rievocazione di un problema radicale. L'"ideale" come fattore etico è costituito in fondo nella connessione tra "essere" e "essere buono", tra "ens" e "bonum". Poiché entrambi questi trascendentali formano l'orizzonte dell'interpretazione del pensiero, questa è una connotazione "filosofico-trascendentale" dell'ideale. Questo appare innanzitutto come un "ampliamento" del concetto di ideale – a tutte le cose oltre la sfera morale. Come le gesta umane e le omissioni sono determinate in senso etico dall'ideale, così tutte le cose sono determinate in senso ontologico da una corrispondenza all'ideale; come quello muove

la condotta della libertà razionale, così questo muove le aspirazioni in ogni ente. Ma l'intima connessione tra ideale trascendentale e morale non è esaurita con una mera analogia di tipo formale. È importante anzi comprendere, *come* le stelle guida dell'azione umana siano ancorate all'"universitas".

L'"ideale trascendentale" è, come abbiamo visto, l'"omnitudo realitatis". Questo "tutto della realtà" non è mai dato, non è mai e in nessun luogo un "un oggetto di esperienza possibile", non può giungere a un mostrarsi intuitivo-sensibile. Nonostante non lo incontreremo in nessuna esperienza, è però un pensiero necessario, che la ragione umana *deve* pensare, – che non può congedare, che la abita e imprescindibilmente la intona e la determina. È un pensiero a priori, ma non come i concetti puri dell'intelletto, le categorie, riferite in modo costitutivo all'esperienza. Il pensiero dell'omnitudo realitatis non è una condizione a priori dell'oggetto dell'esperienza stessa e non può nemmeno ottenere "realtà obiettiva" in nessun oggetto. E ciononostante dobbiamo pensare tutti gli oggetti in quanto posti in una relazione con l'ideale trascendentale. Che tipo di relazione è questa? Essa si lascia concepire alla guida dei rapporti conosciuti – o è una relazione unica nel suo genere? Kant distingue in primo luogo le relazioni della cosa o dell'oggetto con se stesso e altri oggetti, dunque circa la relazione della sostanza che sta alla base con i suoi attributi, la causalità e l'influenza reciproca tra gli oggetti, – in seguito la relazione degli oggetti dell'esperienza con la mai data, ma aperta totalità della serie dei fenomeni. Indicativamente, quando noi comprendiamo una successione temporale di fenomeni attraverso la categoria della causalità come una connessione regolata, allora noi comprendiamo non solo, che qui e ora sono connessi causalmente due fenomeni; noi concepiamo la loro connessione come un anello presente di una catena causale, che torna indietro, – dall'effetto alla causa e da questa causa a una causa precedente ecc.; ma quanto lontano va indietro questa catena? La ragione umana non può fermarsi all'indeterminato e all'eccetera; essa è costretta a "presupporre" a priori la "totalità" di questa catena di fenomeni legata causalmente; questo accade, secondo Kant, nelle idee cosmologiche della ragion pura. Ma con questo presupposto la ragione umana è coinvolta in strane contraddizioni e diven-

ta succube dell'"apparenza trascendentale". Quando il pensiero tenta di pensare fino in fondo i pensieri a priori dell'*universo mondano dei fenomeni*, allora incappa nelle antinomie cosmologiche e quindi nel vicolo cieco di una dialettica estraniante. Inoltre la relazione di un fenomeno dato con una totalità mai data della serie di fenomeni è problematica. Nell'"ideale trascendentale" la stessa "relazione" è ancora più problematica. Il rimando delle cose all'omnitudo realitatis non è evidente come il rimando di uno o più anelli di una catena causale all'"intera" catena. Kant opera con il concetto di "determinazione completa"; la cosa è determinata completamente come cosa; pensiamo l'essere di una cosa così che essa sia determinata in se stessa. Questa non è una banale ovvietà? Certo, ma appunto qui c'è il campo delle domande filosofiche decisive. Poiché la determinatezza di una cosa finita è una limitazione rispetto alla totalità di tutti i possibili predicati delle cose. L'apparente positività della "determinatezza" è – vista più a fondo – una negazione, cioè un dividere limitante nei confronti della "totalità". Ogni cosa, determinata in un modo e in un altro, non è più tutto, – ha fatto ingresso nella sua finitezza, "negando" in un certo qual modo l'omnitudo realitatis, – e però, inteso come ciò che è emerso e separato da lei, aspira a ritornarvi. Tutte le cose finite sono, in quanto "determinate", coniate dallo stampo dell'individuazione, sono esposte all'individualizzazione. Come molteplici "singoli" sono non solo insieme, riunite in una presenza comune, esse sono anche permeate da un'aspirazione al tutto, verso cui mantengono la loro finita determinatezza. La "relazione" delle cose determinate con l'insieme di tutti i possibili predicati delle cose è il singolare rapporto di tensione dell'ente individualizzato con la totalità precedente ogni individuazione.

Il concetto speculativo di Kant della "omnitudo realitatis" è diventato nella filosofia post-kantiana dell'Idealismo tedesco il concetto portante fondamentale, cioè l'insieme di tutte le realtà-operanti, in cui "essenza" e "fenomeno" si compenetrano; l'omnitudo realitatis è detta lì "assoluto" ed è considerata l'insieme d'essere, da cui le cose finite emergono nel loro corruttibile sussistere e nel quale abbandonano di nuovo la loro sussistenza. Nell'Idealismo tedesco, allora, il problema dell'individuazione rappresenta una "crux" cattiva – e così alla fine Hegel, per

poter comprendere concettualmente l'essenza negativa di ogni determinatezza finita, deve collegare il niente a una "potenza del negativo", di casa nell'essere e in esso dimorante. In Kant l'ideale trascendentale a rigor di termini non è una cosa, ossia nessuna cosa *finita*, è il concetto di una totalità, che non può mai essere dato come un effettivo oggetto d'esperienza, è un'idea, un'idea necessaria della ragione umana. E questa idea è un ideale. È l'idea di un avvolgente intero, che come tale è "in concreto" e "in individuo".

Questo modo di esprimersi di Kant è insidioso e ambiguo, – ma non si tratta tuttavia di una disattenzione della sua terminologia. Essa, al contrario, è qui di una precisione particolare. Qui si tratta di una abissale ambiguità del problema stesso. E si tratta di una vecchia ambiguità, – tanto quanto è vecchia la filosofia occidentale. «L'uno, il solo saggio, non vuole e pur vuole esser chiamato col nome di Zeus»[24], si dice nel frammento 32 di Eraclito. La realtà originaria respinge da sé il nome "dio" e tuttavia lo reclama di nuovo.

L'Uno-originario non è una cosa, non è un ente e tuttavia viene presentato ancora come "l'ente sommo". Il tutto, il *pan*, è rappresentato dal dio, dal *theos*. Ma queste sono solo più o meno grossolane concessioni del pensiero puro al rappresentare abituale, – la filosofia utilizza il linguaggio della religione popolare, per prestare ai suoi concetti fondamentali una lucentezza sublime? Non sarebbe di particolare importanza se qui si fosse trattato intenzionalmente di una metafora raffinata, di una consapevole similitudine linguistica; i membri accennerebbero l'un l'altro un sorrisetto di intesa. Ma l'ambiguità rappresenta qui una questione ineliminabile, un problema insuperabile. Perché lo stesso insieme di ogni ente deve essere nominato nuovamente come un "ente" – perché il mondo deve essere pensato come una compagine ordinata, riferita a un ente sommo? Perciò in che cosa consiste, allora, il fondamento della necessità di prendere l'"essere" come una cosa? Quando è già inappropriato e "idolatrico", realizzare un'"immagine intagliata"

[24] Eraclito, *Raccolta dei frammenti e traduzione italiana*, a cura di R. Walzer, G.C. Sansoni, Firenze 1939, p. 73.

di Dio per adorarla, così in modo diverso è forse fuorviante pensare l'omnitudo realitatis nell'immagine di Dio. La storia della filosofia occidentale si muove fin dal suo inizio in tale ambiguità. E questa non è rimossa quando si dice anziché *theos* neutralmente *theion*, anziché Dio "*il*" divino, l'"assoluto" e così di seguito.

Che cosa significano, allora, adesso i termini kantiani "in concreto" e "in individuo", se devono dischiudere l'insieme di tutti i possibili predicati delle cose? Innanzitutto concrete e individuali sono le cose sensibili, questo tavolo, questa sedia, questa casa. Ma concreto e individuale è, come dice Kant, anche l'ideale del saggio stoico, esso è una cosa di pensiero determinata completamente e unica. Questo ideale, in quanto tale, non ha luogo, come magari i tavoli sensibili; è però uno e concreto, ma non nello spazio e nel tempo, bensì nel regno del pensiero. L'"ideale trascendentale" deve essere evidentemente "concreto" e "individuale" in un senso completamente diverso. Possiamo dire: in quanto totalità di tutta la realtà, in quanto insieme di tutto il reale, come l'intera riserva, da cui le cose prendono la loro materia per la loro determinazione[25], l'"omnitudo realitatis" non può essere *così* concreta e individuale come le cose finite. Il mondo abbraccia come spazio-tempo le singole cose individualizzate in maniera intratemporale e intraspaziale; la singola cosa è *sempre* una; ciascuna è unica in mezzo a una molteplicità. Il mondo, però, non è uno accanto o in mezzo a molti altri "mondi", è "singolo" per principio. E non è concreto come una cosa; questo significa di volta in volta un concrescere di molte singole cose, una fusione di diversi predicati. Ma nella concrezione della cosa determinata rispettivamente in un modo o in un altro si trova l'esclusione di molte qualità opposte. La "totalità di tutti i predicati" non può dunque essere concreta come una cosa, perché non esclude mai niente da sé. Nonostante il loro stare in sé, le cose cosiddette a sé stanti sono mantenute nell'interezza mondana. L'interezza mondana stessa, fuori dalla quale più niente è e niente può più essere, deve evidentemente essere completamente diversa, possedere un'"autosussistenza" qualitativamente diversa, – per la quale noi

[25] Cfr. I. Kant, *Critica della ragion pura*, tr. it. pp. 456-57 (B 603, A 575).

non abbiamo pronto, per ora, alcun nome e alcun concetto adeguato. Quando Kant, allora, dice che l'ideale trascendentale è il concetto razionale di una "totalità", pensata "in concreto" e "in individuo", allora queste determinazioni devono essere trasformate in senso decisivo. Il *pericolo* di concepire la "totalità" sempre a partire dal modello della cosa intramondana, sia essa anche di sommo rango, e così di "reificarla", costituisce secondo Kant proprio il rischio della ragione umana in questo campo. La critica di Kant a tutta la "teologia speculativa", che "reifica", quindi "ipostatizza" e infine "personifica" in modo inammissibile e ingiustificato l'"omnitudo realitatis", è, però, nella precisione del suo attacco, in un certo qual modo ancora determinata da ciò contro cui essa combatte. Poichè quando Kant polemicamente espone che l'idea dell'insieme di tutta la realtà, idea che la ragione deve pensare necessariamente, e però per questo nessun "ens realissimum" sarebbe esistente e mai conoscibile nella realtà, allora egli ha implicitamente ammesso la "cosa" come misura dell'essere reale. Dato che per Kant la totalità non è una cosa, per questo essa non è mai "effettiva", essa resta un concetto di ragione, del quale non possiamo mai sapere, se a esso corrisponda un essere effettivo. Abbiamo quindi in Kant il paradosso, che sarebbe presupposto un originario insieme di tutto l'essere, per la comprensione della realtà effettiva delle singole cose ammesse necessariamente in modo razionale – ma, perché evidentemente questo non può mai essere come le cose finite esistenti, Kant nega a questo insieme l'essere in senso di "realtà effettiva" (l'"existentia"). Il concetto kantiano di "omnitudo realitatis" è caratterizzato negativamente in due sensi: 1. la totalità non è Dio; 2. la totalità non è una totalità "esistente", quantomeno non riconoscibile dalla ragion pura come esistente. – Ma è una domanda aperta, se siano da mantenere entrambe le negazioni. Potrebbe essere che dipenda dalla risolutezza e dalla nitidezza della prima negazione, se il mondo ci si manifesti come l'effettivo e unico spazio-tempo dell'essere. – Per Kant la totalità dell'insieme è un ideale della ragion pura, e quindi questa "totalità" resta solo nel regno del pensiero, e in secondo luogo le cose finite stanno in relazione alla totalità come la copia all'archetipo. Ma non è *un* ideale, esso è *l'*ideale per eccellenza. «Ma esso è anche l'unico ideale vero e proprio, di cui la ragione umana sia

capace, poiché solo in quest'unico caso è conosciuto un concetto in sé universale di una cosa, completamente determinato mediante se stesso e come la rappresentazione di un individuo»[26]. Questo in verità è una frase sconvolgente di Kant di una portata difficilmente tralasciabile. Noi prendiamo però gli ideali piuttosto naturalmente al plurale, parliamo di una molteplicità di ideali nei popoli e nelle epoche. L' "ideale trascendentale" in senso kantiano non conosce nessun plurale e nessun singolare; non è uno accanto a molti altri e non è nemmeno l'"unico" nell'esclusione rispetto a ipotetici altri. È la *dimensione* originaria di tutti gli svariati ideali.

Dalla "relazione" dell'uomo con l'"omnitudo realitatis" scaturiscono storicamente le immagini guida di tutti i cammini umani, dei cammini dei popoli e dei sentieri dei singoli. In realtà tutte le cose finite aspirano al "bonum"; tutte sono in un certo qual modo, per quanto appunto determinate, determinate contro la totalità, ne sono fuoriuscite nel giorno delle differenze ed entrate nel campo dell'individuazione; tutte sono rinchiuse nel contorno dei loro confini e al tempo stesso anche congiunte l'una con l'altra con linee che le separano, sono disperse nello spazio e anche riunite di nuovo dalla dispersione; tutte sono spinte nel flusso del tempo, vengono e vanno, compaiono e scompaiono. Ma di tutte le cose finite solo l'uomo si relaziona espressamente e consapevolmente al tratto, che trascina qualsiasi ens al bonum; non solo è "individualizzato", egli sa della sua "esposizione" e intuisce il fondo originario, e la nostalgia umana vibra nella vastità dell'universo, per ottenere dalla sua distanza ogni vicinanza. "Zarathustra" di Nietzsche pronuncia così in "Il canto sì e amen" questo "sentimento del mondo" come stato d'animo fondamentale dell'esistenza umana: «Se io sono amico del mare e di tutto quanto è di specie marina, e soprattutto amico, quando mi oppone la sua collera: Se in me è quella voglia di cercare, che spinge le vele verso terre non ancora scoperte, se nel mio piacere è un piacere di navigante: Se mai gridai giubilante: "la costa scomparve, – ecco anche la mia ultima catena è caduta – il senza-fine mugghia intorno a me,

[26] I. Kant, *Critica della ragion pura*, tr. it. p. 457 (B 604, A 576).

laggiù lontano splende per me lo spazio e il tempo…"– Come non dovrei anelare all'eternità e al nuziale anello degli anelli, – l'anello del ritorno?»[27].

Naturalmente si è soliti trovare espressa, in tali dionisiache gaie parole, solo l'esaltazione di un poeta-pensatore, un sentimento non vincolante e fumoso. Ma chi ha orecchie per ascoltare, può percepire un minimo la musica dei cieli ed esperire la patria essenziale dell'uomo nello sconfinato "che riluce in lontananza". In fondo Nietzsche non dice niente di diverso rispetto a Kant. L'ideale trascendentale è il mondo. Ma poiché per Kant non è alcun "ente", soprattutto non è l'"ente sommo", si ha l'impressione che con questo dissolva l'"omnitudo realitatis" in un mero concetto di ragione. La ragione umana non può abbandonare questo concetto, non può buttarlo via, ma non può nemmeno rappresentarselo nel contesto di un'esperienza possibile per così dire in un "oggetto". Questo concetto di ragione, dunque, resta, sebbene debba essere pensato necessariamente per noi sempre vuoto. Perlomeno, dice Kant, per la pura ragione teoretica. Una conoscenza teoretico-speculativa di che cosa *sia* l'"omnitudo realitatis", è impossibile per gli uomini. Kant opera qui con una contrapposizione tradizionale tra ragione teoretica e pratica. Per questo il "sublime" per lui può ammettere una doppia forma: una in quanto "sublime" estraneo, l'estensiva assenza di confini del mondo, in cui l'uomo si trova annichilito, e l'altra con il sublime della "legge morale", a cui l'uomo appartiene come una natura che agisce liberamente e si determina razionalmente. Ma la questione, in sé molto complessa, di un'accurata interpretazione di Kant sarebbe allora, se Kant non afferri la sublimità estensiva in maniera troppo ristretta, perché guidato da determinate rappresentazioni dell'astronomia "scientifica". Non è stabilito assolutamente, che lo spazio-tempo del mondo debba essere prodotto "rappresentativamente" attraverso un continuo ampliamento delle zone all'interno del mondo, in cui il sentimento iniziale del sublime presto scompare nella noia di una ripetizione uniforme. Non perché la nostra aula è un piccolo spazio in un

[27] F. Nietzsche, *Così parlò Zarathustra*, *I sette sigilli*, 5, cit., p. 281.

grande edificio, questo ha una piccola superficie nella città e questa a sua volta è una piccola parte della regione, che è un minuscolo pezzo dell'Europa, della superficie terrestre, del sistema solare, del sistema della via Lattea e così via, pertanto lo stato d'animo del timore non assale il nostro animo al cospetto del cielo stellato, ma perché noi ci relazioniamo preventivamente a quello "sconfinato", che è confinante, che concede e temporalizza le cose, annette ogni luogo e periodo temporale, *dà* spazio e *concede* tempo a tutto l'ente. L'"omnitudo realitatis" è il *mondo che dispone* e non una somma, un ammasso o un sistema di coordinate. La deviazione critica-distruttiva di Kant nella polemica contro una teologia razionale, che tenta di pensare il disporre creatore del mondo nell'immagine di un creatore personale, ha in lui soppresso per così dire la domanda riguardo la totalità come l'origine di tutte le singole cose individuali. Per Kant è importante che la ragione umana non può "conoscere" l'omnitudo realitatis. Nella prospettiva speculativa essa è allora *solo* un'idea, solo un ideale, che abita nella nostra ragione, senza che noi possiamo conoscere in se stessa ciò che di volta in essa viene pensato. Ma nel significato pratico l'ideale trascendentale diviene adesso, secondo Kant, determinante e direttivo per l'eticità umana.

Come bisogna pensarlo?

Quello che Kant nella prospettiva teoretica aveva dichiarato inconoscibile, diventa adesso da lui "richiesto" come una condizione affinché l'uomo nella sua esistenza possa in un certo qual modo unificare moralità e felicità. Ciò necessita di un chiarimento. L'errore della teologia speculativa era certo, come abbiamo già convenuto, questo: essa ha impostato la totalità della realtà come una natura effettiva, come l'essenza originaria "Dio", e ha affermato dogmaticamente l'"immortalità" dell'anima.

Però, secondo Kant, e secondo la tradizione metafisica che lo condiziona, Dio, libertà, e immortalità sono i grandi oggetti dell'interesse umano. Ogni interpretazione della nostra vita ruota attorno a essi. Noi non esperiamo mai la libertà né "oggettivamente", né come una componente della sfera dei fenomeni, ma ne siamo immediatamente certi nella situazione pratica, che pretende da noi decisioni, e precisamente decisioni morali; nel riconoscimento della legge morale sono presente a

me stesso come una natura che si determina liberamente e secondo ragione. Che ne è però di Dio e dell'immortalità dell'anima? Questi, dice Kant, non sono conoscibili in modo teorico-speculativo; ma "sfide", connesse strettamente con la libertà e l'eticità. L'immortalità dell'anima e l'esistenza di Dio sono "postulati della ragione pura pratica". Infatti l'uomo deve agire moralmente unicamente per rispetto della legge morale, ossia come natura di ragione si determina liberamente così, che la sua libertà può esistere insieme alla libertà dei co-uomini. Kant chiama questo "dovere" l'"imperativo categorico". Per quanto siamo nature razionali libere, siamo sollecitati da lui: «Agisci in modo che la massima della tua volontà possa sempre valere, insieme, come principio di una legislazione universale»[28]. È il comando puro della pura ragione pratica. «Nella misura in cui la ragione pratica ha diritto di guidarci, noi non riterremo le azioni obbligatorie perché sono comandi di Dio, ma le considereremo come comandi di Dio, perché ad essi noi ci sentiamo internamente obbligati»[29]. Secondo Kant l'immortalità dell'anima e l'esistenza di Dio sono postulati della ragion pura, non perché ne abbiamo bisogno come principi determinanti della nostra volontà morale. Non sono richiesti per l'agire morale puro in quanto tale. Ma abbiamo bisogno di questi "postulati", quando dobbiamo diventare non solo morali, ma anche felici. «Se non che la felicità per la nostra ragione è del tutto diversa dal bene intero […] Senonché la moralità e con essa il semplice merito di esser felice sono ancora ben lontani dal bene intero. Per integrar questo, chi s'è condotto in modo da non essere indegno della felicità deve potere sperare di diventarne partecipe»[30]. E ciò, se non in questa, allora in un'altra vita dopo la morte. La conciliabilità di moralità e felicità è lo scopo pratico finale dell'uomo, da cui scaturisce ogni "postulato". Noi dobbiamo "ammettere", sebbene non possiamo mai saperlo, che la vita giusta dopo la morte sia ricompensata da un giusto essere originario. Affinché l'agire sia morale, agiamo

[28] I. Kant, *Critica della ragion pratica*, tr. it. a cura di A. M. Marietti, BUR, Milano 1992, p. 163 (A 54).

[29] I. Kant, *Critica della ragion pura*, tr. it. cit., p. 621 (A 819, B 847).

[30] *Ibi*, tr. it. pp. 617-18 (841, A 813).

praticamente certamente nel rispetto della legge morale; ma agiamo anche nella speranza della felicità e pertanto dobbiamo comportarci, "come se" la nostra anima fosse immortale e "come se" Dio esistesse. Questo kantiano "come se" è ben lontano dal significare una mera "finzione", un'ipotesi e così via; esso è una necessità "pratica" razionale. Che l'adempimento dell'obbligo morale debba essere compatibile, ma persino congiungibile con il più profondo appagamento, con la felicità, è un pensiero ineliminabile. "Felicità" e moralità devono essere conformi, *poter* essere "proporzionati", – certo forse non "la felicità dei sensi e pace dell'anima", ma il vero appagamento dell'uomo e l'agire determinato razionalmente. Dice Kant: «Ora, […] in un mondo morale, si può anche concepire come necessario un tale sistema di felicità proporzionata congiunta con la moralità, poiché la libertà, parte mossa, parte limitata dalle leggi morali, sarebbe essa stessa causa della felicità universale; gli esseri ragionevoli dunque sarebbero […] autori del loro proprio benessere duraturo, e insieme di quello altrui ma questo sistema, della moralità che ricompensa se stessa, non è se non una idea, la cui realizzazione riposa sulla condizione, che ciascuno faccia quello che deve, cioè che tutti gli atti degli esseri ragionevoli abbiano luogo come se derivassero da una suprema volontà, che comprendesse in sé o sotto di sé ogni privato arbitrio»[31]. Kant dichiara lecita e persino da esigere, l'"ammissione" di Dio e dell'immortalità dell'anima nell'intenzione pratica, mentre nella prospettiva teoretica vede in ogni affermazione del genere un ingiustificato oltrepassamento dei confini della ragione umana. Dio e immortalità sono per lui postulati, che però sono strettamente connessi con l'intenzione finale di ogni ragione pratica per una vita umana che abbia senso.

In un certo modo Kant evita ancora il passo, che poi Fichte ha compiuto più tardi – e che gli è costato l'espulsione dall'insegnamento, vale a dire identificare Dio con lo stesso ordine morale del mondo. Kant ha accolto senz'altro elementi cristiani. La combinabilità di moralità e di felicità può solo "essere sperata", se la ragione più alta è "personale".

[31] *Ivb*, tr. it. p. 615 (B 837, 838 / A 809, 810).

«Io dico l'ideale del Sommo Bene l'idea di una tale intelligenza, in cui il volere moralmente più perfetto unito alla più alta beatitudine è causa di ogni felicità del mondo, in quanto essa sta in esatto rapporto con la moralità (come merito di essere felice)»[32]. L' "ideale del Sommo Bene" in Kant è l'interpretazione "pratica", determinata da postulati pratici della ragione dell'"ideale trascendentale", che aveva dichiarato inconoscibile nell'intenzione teoretica. La caratteristica del "Sommo Bene" resta in Kant cristiana, anche se con un'attenuazione "deista". Al mondo morale appartengono la fede nell'immortalità e in un Dio personale. «Dio dunque e una vita futura, secondo i principi della stessa ragion pura, sono due presupposti non separabili dall'obbligazione impostaci da essa ragion pura»[33]. «Senza dunque un Dio e senza un mondo per noi ora invisibile ma sperato, le idee sovrane della moralità sono bensì oggetti di approvazione e ammirazione, ma non motivi di proposito e di azione, poiché esse non adempiono tutto il fine, per ogni essere ragionevole è, naturalmente e dalla stessa ragion pura, determinato a priori e necessario»[34]. L'"ideale del Sommo Bene" ammette adesso per Kant i predicati tramandati del Dio pensato in modo cristiano; inoltre, però, è continuamente accentuato con enfasi da Kant, che non siamo assolutamente costretti, in quanto fondamento ultimo delle cause naturali, ad ammettere un primo iniziatore di tutte le serie causali. Per la comprensione del mondo accessibile nella teoria *non* necessitiamo, secondo Kant, di un principio speculativo del mondo; ogni conoscenza è limitata al campo dei fenomeni; certo, questo campo è circondato da orizzonti pensati "necessariamente", ossia la totalità della serie di tutti i fenomeni concatenati causalmente. Ma noi non siamo mai in grado di pervenire a una conoscenza dell'intero fenomeno, e altrettanto poco a una conoscenza della *totalità* di tutte le cose pensate necessariamente. Per la sensatezza del mondo morale, che ci si dischiude nella prassi, abbiamo bisogno però di un principio *assunto*, anche se non

[32] *Ibi*, tr. it. p. 616 (B 838, A 810).
[33] *Ibi*, tr. it. p. 616 (B 839, A 811).
[34] *Ibi*, tr. it. p. 617 (B 841, A 813).

conosciuto. Kant dice: «Al contrario, se noi indaghiamo, dal punto di vista dell'unità morale, come legge necessaria del mondo, la causa che sola può dare a questa un effetto proporzionato obbligatoria per noi, allora dev'esserci una volontà suprema unica, che comprenda in sé tutte queste leggi. […] Questa volontà dev'essere *onnipotente*, affinché a lei sia soggetta la natura intera e il suo rapporto con la moralità del mondo; *onnisciente*, affinché essa conosca l'intimo delle intuizioni e il loro valore morale; *onnipresente*, affinché sia immediatamente pronta a ogni bisogno richiesto dal Sommo Bene del mondo; *eterna*, affinché in nessun tempo manchi questo accordo della natura con la libertà, e così via»[35]. Nonostante Kant, allora, trasformi in queste caratterizzazioni del "Sommo Bene" in un determinato modo i predicati di Dio tramandati, desta meraviglia che egli conceda nella dimensione "pratica", quello che aveva negato in quella "teoretica". L'"ideale trascendentale" è determinato in un modo "dogmatico" dalla personificazione teologica, che non può esistere di fronte al tribunale della critica della ragione. Perché, però, allora la personificazione è permessa nell'intenzione pratica, ed è persino un postulato della ragione?

Con il nostro dubbio non tocchiamo la legittimità della distinzione kantiana di teoria e prassi, ma è solo degno di attenzione, che nella prospettiva pratica la congiunzione di felicità e moralità vada solamente pensata razionalmente, qualora il "Sommo Bene" venga assunto come una *persona* che governa il mondo. Kant aveva concretizzato questo, però, lì dove trattava dell'ideale in generale, nell'ideale del *saggio stoico*. E il saggio stoico si comprende anche nel suo pratico scopo finale non da un riferimento agli dèi personali, ma da un riferimento al *logos* e all'*heimarmene*, alle potenze sovra-personali del *kosmos*. Qui troviamo una pietra dello scandalo ancora più grande.

[35] *Ibi*, tr. it. p. 619 (B843, A 815).

12. La pretesa a priori della ragione

La possibilità di una guida morale della vita umana, e quindi congiunta alla speranza di un accordo finale di moralità e felicità, si basa secondo Kant sulle "pretese", sui postulati della ragion pratica. E infatti queste non sono pretese che noi immaginiamo, desideri del cuore, che ci sospingono – nel corso della nostra vita. Certamente i desideri, che tendono a una "continuità", sorgono in tutti gli uomini nel corso del compimento della loro esistenza, in una maniera così tanto più forte, quanto più essi diventano consapevoli della loro scomparsa. Tutti gli uomini vorrebbero "sopravvivere" alla morte e tutti vorrebbero dopo questo "imperfetto" mondo terrestre, pervaso di ingiustizia, discordia e miseria giungere in un più puro, migliore e giusto "mondo di felicità ultraterrena", nel quale è appagata l'inquietudine nostalgica, è eliminato il travaglio interiore, sanata ogni ferita e in cui viene ricompensato il merito. Su ciò resta un consensus omnium. La sociologia della religione segnala questo fatto della vita umana, per rivendicarlo come un'espressione di una caratteristica essenziale della nostra esistenza. Ma il pensiero di Kant dei postulati pratici non è inteso in questo modo. Poiché queste sono pretese *a priori*. Non si tratta allora del fatto che la nostra ragione è attraversata "effettivamente" da desideri e aneliti. *In quanto ragione*, che "praticamente" è nell'autonoma autolegislazione della libertà, essa dispone preventivamente dei concetti di ragione "Dio" e "immortalità" già prima di ogni azione della libertà. Essa non necessita di questo "a priori" per l'agire razionale, perché accade unicamente a partire dal rispetto della legge morale, – ma perché è inoltre una pretesa della ragione, che l'azione etica non sia "vana" e senza qualsivoglia connessione con l'aspirazione alla felicità dell'uomo, la ragione pratica deve pretendere che Dio sia e che l'anima umana sia immortale. Il senso di questa posizione kantiana non è affatto semplice da comprendere. Poiché si argomenterà per prima cosa sempre in modo ingenuo: un'immortalità "pretesa" e un Dio "preteso" significano poco, quando restano mere pretese, se non diveniamo certi che ciò che è preteso ci sia o no. Non sono mere pretese proprio i meri "sogni", i prodotti della pazzia, le fantasmagorie? Quando qualcuno possiede una pretesa di denaro,

un credito nei confronti di un altro, ha nelle mani una cambiale, così che questa ha tanto valore solo nella misura in cui è "riscattabile". La pretesa come tale non origina ancora l'esistenza di ciò che è preteso, il pretendere non può produrre ciò che è preteso. Non si trova forse la ragione umana nelle sue pretese a priori nella miserevole situazione di avere in mano la cambiale di una banca, che non c'è mai, da nessuna parte e in nessun luogo? Il consueto significato di pretesa afferma un diritto su qualcosa che è, magari una cosa o una prestazione, che forse adesso non è ancora, ma "*sarà*" in futuro. Per quanto il richiedere è diretto anche all'"ente", all'esistente, esso è impotente nei confronti di ciò che è preteso; ciò che è preteso deve "essere", essere-reale, esistere, adesso o in seguito, per poter essere reclamato. Nella pretesa si costituiscono forse i "rapporti di diritto", ma non le cose, alle quali essi si riferiscono. Nell'ambito dell'esistente il pretendere non produce ciò che è preteso. Per noi uomini l'ambito dell'esistente è generalmente il campo dell'esperienza possibile. Solo in questo campo si dà – secondo Kant – *sapere*. Naturalmente il sapere non è uguale all'esperienza; l'empiria è resa possibile attraverso le forme pure a priori dell'intuizione e i concetti dell'intelletto. Ma solo nella misura in cui gli elementi a priori della conoscenza sono riferiti alle sensazioni sensibili, essi esercitano la loro funzione "costitutiva"; presi solo per se stessi sono "vuoti" e non generano alcun sapere. Kant ha criticato distruttivamente il tentativo della teologia speculativa, di dichiarare Dio e immortalità oggetti *conoscibili*. La conoscibilità è limitata alla sfera dell'esperienza possibile.

Sapere è comunemente un rapporto dell'uomo con ciò che esiste, con quello che è semplicemente presente. All'interno del rapporto conoscitivo ci sono diversi fenomeni, che rappresentano "gli stadi iniziali", cioè l'intendere, il supporre, l'aspettarsi, e così via; quello che è solo inteso, supposto, non è ancora "saputo"; parecchie cose sono fuori dal campo del conoscibile. Noi stiamo nella speranza, nell'evento che non c'è ancora stato, ma è da noi desiderato e atteso. Il contadino spera nelle piogge previste dal servizio meteorologico. Tale sperare può essere concretizzato oppure disatteso. L'evento, riguardo il tempo di domani, oggi ancora supposto, domani sarà conosciuto. Lo sperare si estende allora su qualcosa di cui manca certo in un primo momento il sapere, ma che

è conoscibile per principio. Il nostro corso di vita è sempre pervaso da sogni, accompagnato da speranze. Nella misura in cui questo sperare si estende all'avvenire ancora in sospeso, ciò che è sperato permane nel campo dello scibile, resta nel connesso campo di tempo e spazio.

Ma uno sperare completamente diverso è adesso quello che va oltre la morte e si spinge oltre il campo dei fenomeni: lo sperare nell'immortalità e nel Dio orientato secondo giustizia. Lo sperare qui non è uno stadio iniziale del "sapere", ha completamente un'altra natura. Questa è un grande visione di Kant. Volgarmente, tuttavia, si prende la speranza per una "vita ulteriore" così da estenderla a un tempo "dopo" la morte e a uno spazio "da qualche altra parte" rispetto alla terra. Con ciò la morte è ridotta a un "evento", che interrompe la connessione degli eventi precedenti, ma comincia una nuova catena di eventi di tipo ultraterreno. La dottrina di Kant dei postulati della ragion pura non è comprensibile fin quando la comprensione della morte rimarrà così "primitiva". La morte è il confine estremo per un simile sperare, rivolto al conoscibile. Al di là di essa non c'è più tempo né spazio. E certamente l'uomo mortale si rapporta, poiché sa della morte, sempre a quell'inquietante vuoto, in cui non solo non ci sono cose sensibili, ma nemmeno luoghi spaziali e cicli temporali. Kant chiama "speranza" (nel senso più stretto della parola) il rapporto con questo vuoto senza spazio e senza tempo, che non è campo di esperienza possibile. Dio e immortalità *sono* speranze, non sono dèi conoscibili. Sono ottativi a priori della ragione umana. Dio e immortalità non sono dei possibili oggetti del conoscere, che sono provvisoriamente solo supposti ma in seguito saranno "dati". La speranza non si rapporta a loro – come solitamente una speranza abituale si rapporta a cose ancora in sospeso. Il carattere di pretesa di queste speranze pure della nostra ragione deve essere compreso a partire dall'orizzonte della possibilità della libertà; esso è essenzialmente *pratico*. Tale sperare non è un mero "attendersi" e non è solo una posizione provvisoria rispetto a una cosa o un evento; la speranza è anzi l'*unico* modo in cui l'uomo è capace di porsi nei confronti di Dio e immortalità. Qui la "pretesa" non è impotente e non è condizionata dall'"esistenza" di ciò che è preteso; nella pretesa della ragion pura, in quanto tale, si realizza il riferimento genuino dell'uomo a ciò che egli

essenzialmente non può conoscere, ma certo in modo necessariamente razionale "può sperare". La legge morale attraverso il sentimento del rispetto ci fa capire quello che dobbiamo fare. Ma la domanda "che cosa dobbiamo fare?" è intimamente congiunta con la domanda "che cosa possiamo sperare?" e certamente sulla base delle necessità della ragione pratica, perché la felicità, nonostante non sia essa stessa il movente dell'azione morale, certo rappresenta un diritto dell'uomo morale. Noi dobbiamo agire moralmente, – anche quando non siamo ricompensati nella vita terrena, anche se i delinquenti restano impuniti, anche se il vizio trionfa. Noi dobbiamo adempiere il dovere anche contro l'inclinazione. Ma il rigore etico kantiano non va certo così lontano da dividere, in modo fondamentale, l'uno dall'altra dovere e inclinazione e affermare la loro assoluta separazione. Al contrario, è una pretesa a priori della ragione che la moralità sia per principio congiunta con la felicità. Questo legame di entrambe, nel campo del conoscibile, non è mai dato nella nostra vita terrena o solo di rado, ma deve essere "sperato", se gli scopi finali della ragione umana non sono una vuota illusione. Si fraintende Kant in modo grossolano, se lo si accusa, come spesso accade, di aver convertito "Dio" e "immortalità" a meri desideri e mere "assunzioni", che dovrebbero garantire la non-inutilità dell'agire morale. Poiché Dio e immortalità non sono con ciò "soggettivati" in modo erroneo, quando sono compresi concettualmente come postulati della ragione pratica. Dipende solo dall'afferrare adeguatamente l'ambito a cui si riferisce lo sperare. E questo ambito non è una zona all'interno della connessione dei fenomeni, non è affatto una sezione nel campo del conoscibile; è l'ambito "oltre la morte". Già il termine "oltre" è fraintendibile, fin quando in esso risuonano rappresentazioni spazio-temporali. Ma non ci possiamo esprimere diversamente, se non con le immagini, che attingiamo dal mondo terreno. Quando, nell'uso delle metafore terrene, allo stesso tempo viene inteso in una qualche maniera il loro non dire, si restringe il pericolo di un "dogmatismo" acritico. Chi va sulla barca di Caronte sullo Stige, non giunge da una sponda a un'altra, non scende dallo splendore dei campi estivi in uno sbiadito prato di asfodeli nell'ombra dell'Ade. E anche se nessun vivente conosce la terra della morte, così certo noi sappiamo nel nostro non-sapere; perce-

piamo il grande vuoto sconosciuto e senza nome, la zona dell'assenza, che circonda misteriosamente ogni presenza. E ci rapportiamo a questa assenza, come a una enigmatica dimensione del mondo, "sperando" – a questa assenza si rapporta anche la ragione umana nei suoi postulati pratici. Mi sembra che sia di essenziale importanza interpretare il regno della morte proprio come la terra della speranza, per comprendere perché in Kant i postulati della ragione pratica portino con sé un carattere-"come-se" e con questo, tuttavia, non siano delle mere ipotesi o persino finzioni. Dio non è esistente in quanto essenza originaria, in quanto ideale trascendentale dell'omnitudo realitatis "personificato", "conoscibile" e "scibile", come sono conoscibili e scibili gli oggetti dell'esperienza. Ma Dio come la "volontà moralmente più perfetta" e come sorgente "di ogni felicità umana", come *giudice*, che ricompensa e punisce, e altresì anima indistruttibile, che non trova nel "aldiquà" la concordanza di moralità e felicità, ma se li aspetta nell'"aldilà": queste sono le due essenziali speranze dell'uomo. Ma entrambe, legate l'una all'altra, si riferiscono alla morte – come a una porta; "pretendono" Dio come giudice dei morti e l'immortalità dell'uomo mortale.

Sullo sfondo della dottrina kantiana dei postulati della ragione pratica è sottintesa una metafisica della morte. In ciò noi vediamo il suo nucleo perenne, che filosoficamente rimane un'"intuizione" di sommo rango, anche quando le rappresentazioni teologico morali di provenienza cristiana vengono sostituite da questo. Abbiamo già espresso il dubbio se la formulazione di Kant delle pretese a priori della ragione pratica, nell'uso linguistico teologico-cristiano a partire dalla cosa stessa, sia necessaria e forzata. È stato detto più volte di Kant, che avrebbe spinto fuori dalla porta principale ciò che avrebbe di nuovo lasciato entrare dalla porta sul retro; che avrebbe scacciato le convinzioni di fede del cristianesimo fuori dal campo della critica della ragione teoretica, ma riportate in auge nella sua filosofia pratica della libertà – e ci si appella inoltre a un detto kantiano, che occorrerebbe limitare il sapere, per far posto alla fede. Non prendiamo qui in considerazione l'intensa relazione personale di Kant con ogni religione positiva. Dunque non ci interessa adesso, se e in quale misura Kant è partecipe del grande processo storico di secolarizzazione delle motivazioni cristiane del pensiero. Il nostro

dubbio scettico orbita attorno all'interpretazione di Kant del "Sommo Bene", quindi di un concetto puramente filosofico. Noi domandiamo: una vita etica va pensata solo sotto entrambe le condizioni o presupposti compatibili con la felicità, che una "persona" onnipotente, onnisciente, infinitamente buona, eterna che governa il mondo è "auspicata" come il giusto giudice dopo la morte – per una persona umana "che sopravvive" alla morte? Quella dimensione del mondo del regno dei morti deve necessariamente essere "occupata" da persone divine e umane? Fino a che punto la categoria della personalità ha il rivendicato "sommo rango"? Perché l'"omnitudo realitatis", l'insieme di tutto l'essere, deve addensarsi in una figura personale, se nella visione morale deve essere possibile non solo l'adempimento del dovere, ma anche la conciliazione con l'inclinazione? Tra l'uomo che spera nell'aldiquà, che spera in una salvezza nascosta nella morte, e appunto questa "salvezza" deve esistere una corrispondenza, una "analogia entis" tale che essi come *persone* si somiglino – per mezzo della distanza tra divino e umano? Si relaziona l'uomo a Dio come il figlio al padre, come la copia all'archetipo? Queste sono certamente rappresentazioni antichissime e "profondamente significative" la cui sapienza non è scaturita nelle teste dei singoli, ma giunge da esperienze originarie del genere umano. Gli uomini pensano gli dèi come "uomini" supremi; la supremazia può essere spinta così lontano, che Dio come "totalmente altro" e totalmente inafferrabile, come "deus absconditus", si libera completamente da costituzioni antropomorfe nell'ineffabile. E tuttavia ci si attiene perlopiù ancora al concetto di persona. Ma il nostro scetticismo è appunto questo, se sia una necessità della ragione umana, pensare il "Sommo Bene" in modo analogo a una persona umana. Può darsi l'associazione di moralità ed eudaimonia solo se la "salvezza" viene rappresentata come personificata in un "salvatore"? Posto il caso, che in senso ontologico generalmente una "persona" sia una cosa che si riferisce a-se-stessa, una sostanza riflessa-in-sé, allora per principio possono darsi persone solo nell'ambito dell'individuazione. La morte però cancella la natura singola. Da dove si acquisisce il diritto di popolare con individui – con persone umane e divine, la silenziosa terra "aldilà dell'Acheronte"? Questa dimensione del mondo dell'assenza ci è "più comprensibile", se noi per essa adoperiamo immagini fuori dalla

sfera in cui le cose, gli esseri viventi e le persone singole e differenziate vengono alla luce? Il vecchio Senofane dice: «I mortali immaginano che gli dèi siano nati e che abbiano abito, voce e figura come loro» (Fr. 14). «Ma se i buoi e i cavalli e anche i leoni avessero mani, e con le loro mani potessero dipingere e compiere le opere come gli uomini, i cavalli dipingerebbero immagini di dèi simili a cavalli, e i buoi simili a buoi, e plasmerebbero tali corpi come quelli che hanno ciascuno di loro» (Fr.15). «Gli Etiopi affermano che i loro dèi sono neri e camusi, i Traci al contrario che hanno gli occhi azzurri e i capelli rossi» (Fr. 16). Possiamo – sulla scia di Senofane – porre la questione così: gli esseri viventi *personali*, come gli uomini, devono pensare il necessario concetto a priori della ragione del "Sommo Bene" nell'immagine di una persona? Poiché Kant per l'"ideale trascendentale", per l'"omnitudo realitatis" rifiuta espressamente la categoria della personalità, ma per il concetto di ragione pratica del "Sommo Bene" rivendica il carattere di persona e quindi in modo duplice: per il giudice dei morti e per gli uomini morti sottomessi al tribunale, per questo motivo Kant nel suo pensiero radicale non ha risolto l'ipseità dell'ideale trascendentale e del Sommo Bene. La salvezza, che come associazione di moralità e felicità è inoltre una pretesa necessaria della ragione pratica, una pura speranza oltre la morte, deve essere rappresentata nell'immagine delle relazioni a partire dal regno dell'individuazione, delle differenze, della lacerazione. Ci ricordiamo, certo, come Kant avesse caratterizzato l'"omnitudo realitatis": nel rigetto della cosa singola determinata. La sua "costante determinazione" è una *marginalizzazione* rispetto all'insieme dell'essere. La cosa finita si mantiene nel rigetto della totalità nella sua separazione; l'uomo personale è un esasperato isolamento; dunque egli non solo è un individuo, si rapporta alla sua singolarità. Ci sono nella storia della religione e della filosofia tentativi a sufficienza, per spiegare proprio l'esistenza individuale separata dalla causa prima, come l'autentica non-salvezza, come la *adikia*, come l'infelicità della divisione, come la caduta da un uno originario, e ci sono sufficienti dottrine di redenzione, che pongono la "vera felicità" nell'abbandono dell'esistenza personale, nell'immersione nel mare della vita. Non deve essere messa in concorrenza la sapienza terrena o il culto di Demetra dei Misteri Eleusini con le immagini cristiane. Noi ponia-

mo in questione solo un problema filosofico. Questo è per noi il luogo originario dell'ideale. Che cosa sono propriamente gli ideali? Dov'è la loro dimensione nativa? Sono "progetti" umani? Sicuramente gli ideali significano sempre determinate interpretazioni della felicità, interpretazioni del Sommo Bene. Ma sorgono per essere letture di senso del genere umano? L'uomo è il "luogo" degli ideali – o il luogo dell'uomo è determinato dalla distanza dall'ideale, quella strana "distanza", che allo stesso tempo rappresenta vicinanza e lontananza?

Abbiamo tentato di riflettere sull'esposizione di Kant della questione riguardante l'ideale. Riflettere non è solo ripetere. Quello che ci sconcertava ed era una pietra dello scandalo è il modo in cui possiamo intendere il suo uso "acritico" della categoria della personalità nella dottrina dei postulati. Quando qui non siamo in grado di seguirlo, non dev'essere per presuntuosa "saccenza"; noi sappiamo solo "di meno". Noi popoliamo la dimensione della "pura speranza" razionalmente necessaria, il regno dei morti, non con "figurazioni", non con figure personali di rango divino e umano. Prendiamo la morte così, come essa ci si testimonia, noi stiamo ancora di qua davanti a essa: come il limite estremo dell'esserci individuale, come il "margine" della vita, dietro al quale si dischiude il grande, silente vuoto, la misteriosa zona dell'assenza, come l'"altro mondo" che non esiste in nessun luogo e in nessun tempo. Ma questo "assente altro mondo" non è un assoluto niente, un nihil negativum, che non ci riguarda affatto. Al contrario, ci riguarda sempre, stiamo nel vortice di quel vuoto, nell'appello del suo silenzio. Gli andiamo incontro in tutto ciò che facciamo. Noi uomini *siamo* i mortali. Tutte le nostre gioie, piaceri e godimenti stanno all'ombra della morte; nelle nostre gioie più profonde freme l'angoscia della caducità. L'intera vita umana è permeata dalla morte – come il pane dal lievito madre. Per quanto noi siamo sempre a conoscenza *della* morte, anche quando resta per noi incomprensibile e impenetrabile, comprendiamo il *niente* in una nitidezza inquietante: non solo come un'attenuazione, un congedo, una carenza, una privazione ecc.; noi comprendiamo il *niente* come la scomparsa totale, come l'annichilimento. E poiché comprendiamo il niente, comprendiamo con ciò anche l'ente *in quanto* ente. La possibilità della comprensione dell'essere è in stretta relazione

con la mortalità dell'uomo. E in quanto noi, intonati dalla morte, mentre ancora ci-siamo, ci rapportiamo già al nostro "trapasso", ci è aperto il tempo stesso nel suo aspetto profondamente ambiguo; esso è per noi non solo il grande flusso, che porta, dispone e consuma tutte le cose, ha per noi quella inconcepibile "unicità" della nostra propria vita ed è tuttavia allo stesso tempo la lontananza infinitamente-smisurata, inimmaginabile di ciò che è stato. E dalla "unicità" del tempo ci è segnata la scena del nostro essere-qui; la vicinanza abituale delle cose familiari e le attraenti distanze. Noi abbiamo una "posizione" tra le cose adesso e qui per quanto lontano anche guardiamo e cerchiamo con gli occhi, il brulichio si estende smisuratamente, il "niente" non è in nessun luogo; noi stiamo in una immane presenza, che ha riunito tutti i vari enti, le cose e gli elementi. Questa presenza estesa a tutto il mondo degli enti la chiamiamo "apparizione" [*Erscheinung*]. Certamente noi conosciamo in ciò gli strani fenomeni, che le cose si disgregano; le città degli uomini affondano nella polvere, tutto ciò che è sorto da lei, ritorna alla polvere e all'"individuo elementare" della terra. Gli alberi inaridiscono e gli animali periscono – ma con la morte umana nasce per noi una dimensione del mondo totalmente diversa. E questo non perché, appunto, l'uomo si attribuisce importanza, perché, inoltre, egli non vuole accettare che ha una fine come le piante e gli animali e che si decompone in polvere. La morte, che sta innanzi all'esserci umano, indica una profondità mondana posta "aldilà" dell'apparizione. Questo "aldilà", però, non è una nuova regione dell'ente, a noi ancora sconosciuta, che possiamo "scoprire", se non adesso, in seguito. In realtà gli uomini "occupano" lo scuro e grande vuoto, al cui interno fiduciosamente si tiene "la speranza razionalmente necessaria" (in senso kantiano), con le terrene, forse troppo terrene figure dei mitologemi, delle religioni e delle visioni del mondo; coltivano la terra incolta, la popolano con dèi, angeli, demoni e con le ombre dei deceduti; pongono *dietro* l'apparizione una seconda e creduta sfera di cose individuate, credono in un "mondo retro-stante". Questo non è detto in un senso dispregiativo e illuministico, e soprattutto non è rivolto contro le "religioni rivelate", che hanno la pretesa, di essere più che un sapere umano e di avere ricevuto da Dio stesso l'insegnamento riguardo le "cose ultime". Gli uomini, in quanto esseri

viventi consapevoli del loro destino di morte, restano sempre turbati dalla dimensione "oscura" e dalla notte misteriosa dell'assenza. I loro più alti slanci nel pregare, nel poetare e nel pensare sono la prova di quella magia. Si può dire che tutti i "mondi retro-stanti" si fondano per la loro possibilità su interpretazioni del "mondo sotto-stante". La "luce eterna" dei "mondi" ultra-terreni ci illumina dalle camere sepolcrali dei defunti. Con questo non deve essere dato un riferimento a un'interpretazione disillusa dei "mondi retrostanti" che vengono creduti; noi poniamo l'accento unicamente sulla complessità delle dimensioni mondane. Il regno sopramondano dell'apparizione e il regno submondano dei deceduti formano "insieme" *il* mondo. Naturalmente queste sono metafore "che non dicono"; mondo sovrastante e mondo sottostante non confinano l'uno con l'altro, come due metà di una sfera o due terre liminari; ogni "emisfero dell'essere" è allo stesso tempo l'intero.

In Kant l'universo dei fenomeni è il campo del conoscibile; la "speranza", però, supera ogni conoscibile, si avventura attraverso la porta della morte e si affida a un'unione ultramondana di eticità e felicità. Ma l'uomo spera nell'aldiquà nella congruenza oltremondana di moralità ed eudaimonia; questa speranza diviene un elemento essenziale della conduzione della vita, uno stimolatore di figurazioni pratiche di vita e una potenza educativa. Il "Sommo Bene", per quanto si basi sui postulati della ragione pratica e sia appellato da Kant con i concetti della tradizione cristiana "esistenza di Dio" e "immortalità dell'anima", e quindi con categorie personali, trova dimora al contempo nell'aperto regno submondano per mezzo della comprensione della morte, ma non è "mai dato". L'ideale morale, congiunto con la speranza umana, ha il suo luogo, a lui proprio, il suo familiare luogo essenziale, in una dimensione del mondo. L'"ideale trascendentale", la omnitudo realitatis, l'ideale della ragione speculativa, oltrepassa anche la sfera dei fenomeni; si intende l'insieme di tutto l'essere, che come "cosa in sé" – ciò che non può essere nessuna "cosa singola" – sta alla base di tutte le molteplici singole cose, che si mostrano differenziate in modo molteplice. In ogni modo dobbiamo tener fermo che con ciò non è posto proprio alcun "retro-mondo" dietro ai fenomeni. "L'apparizione come tale" non è un "ritaglio" dalla totalità del mondo dell'ente; non è più piccolo o

più grande rispetto al "fondamento originario". Qui non solo falliscono immagini e metafore; qui falliscono completamente anche la maggior parte dei concetti ontologici, che sono ottenuti da una esplicazione delle cose individuali. La relazione di individuazione e fondamento originario non può essere afferrata sufficientemente con la nota contrapposizione tra "essenza" e "apparenza", tra "unità" e "molteplicità" e così via; la cosa più problematica è proprio il discorso che parla di due parti dell'unico mondo. Presenza e assenza non stanno l'una accanto all'altra come sassi, e nemmeno come ciò che è visibile e udibile, il sensibile e lo spirituale, ma nemmeno come un cadavere accanto a un vivente. Ma così come la vita sta accanto alla morte. La vita è misteriosamente penetrata dalla morte e altrettanto la morte dalla vita. Il Dio di traboccante frenesia e ebbra gioia di vita, dilaniato e smembrato dalle donne, il multiforme Dioniso Zagreo, è enigmaticamente identico al singolo Ade. Eraclito dice: «Ma uno stesso è Ade e Dioniso, per cui impazzano e baccheggiano nelle Lenee»[36] (Fr. 15). E Hegel nella "prefazione" alla "Fenomenologia dello spirito" parla dello "stesso" pensiero dell'inafferrabile coincidenza di entrambe le originarie dimensioni del mondo della "vita" e della "morte": «Il fenomeno, l'apparire, infatti, è il movimento del nascere e il perire, movimento che non nasce né perisce esso stesso, ma che è in sé e costituisce la realtà e il movimento della vita della verità. In tal modo, il vero è il delirio bacchico in cui non c'è membro che non sia ebbro; e poiché ciascun momento, mentre tende a separarsi dal Tutto, altrettanto immediatamente si dissolve, questo delirio è anche la quiete trasparente e semplice»[37]. Eraclito e Hegel pensano con la tensione di contraddizioni estreme l'ambigua, enigmatica, dispiegata unità del mondo. Quello che in Kant si scompone in un'immobile e rigida contrapposizione di ragione pratica e speculativa, è considerata alla fine come un'*unità*, come un'opposizione da comprendere, nel "delirio bacchico" e nella "semplice quiete" che si compenetrano: l'"ideale trascendentale" della ragione te-

[36] Eraclito, *Raccolta dei frammenti e traduzione italiana*, cit., p. 57.

[37] G.W.F. Hegel, *Fenomenologia dello Spirito*, tr. it. di V. Cicero, Bompiani, Milano 2014, p. 105.

oretica è la omnitudo realitatis, per cui Kant non ammette alcuna concezione "personale"; ma poiché la ragione teoretica non trova nessun motivo per una personificazione, il "fondamento originario" si annulla in Kant in un mera cosa di pensiero. Egli evita di chiamare semplicemente il "mondo", ciò che mai è e mai potrà essere una cosa individuale e tuttavia "fornisce la materia" a tutte le cose finite, per quanto queste nel loro autodeterminarsi si escludano dalla totalità. E d'altro canto interpreta la "speranza", la speranza a priori della ragione pratica dell'uomo, conformemente alle rappresentazioni di fede di una religione positiva, nell'uso di categorie personali in modo così tradizionale, che a stento è chiaro, come con ciò allo sguardo del pensiero arrivi una dimensione fondamentale del mondo. L'ideale trascendentale e morale, ovvero la speranza di felicità a quello appartenente, non sono scissi per principio; appartengono l'uno all'altro. L'ideale, che in fin dei conti governa e dirige il pensiero ontologico, è anche il medesimo di quello che guida l'agire morale dell'uomo. Tutti gli ideali sono di casa nell'interezza del mondo. Dal riferimento all'intero dell'essere l'uomo riceve l'imperativo assoluto. Solo una natura aperta al mondo può essere etica, può seguire sulla terra la traccia luminosa che le costellazioni lasciano nella volta celeste. Se concepiamo l'espressione di Kant del "cielo stellato sopra di me" non in modo astronomico, ma simbolicamente, cioè prendiamo le stelle come segni della profondità mondana, allora possiamo dire che "il cielo stellato sopra di me" coincide con la "legge morale in me". Quello che significa questa frase, che suona provocatoria riguardo la formazione dell'ideale, lo dobbiamo ancora vedere.

13. "Senso" e libertà

Ci troviamo di fronte alla questione particolare della formazione dell'ideale. Ogni condotta educativa degli uomini accade con lo sguardo rivolto all'ideale. Ogni operare, formare, figurare educativo umano prende il suo modello dall'ideale oltre-umano; e ciò anche negli ambiti quotidiani, dove si applica ad abilità professionali, nella capacità lavorativa, nel buon senso civico, nella rettitudine, nel senso di responsabilità

sociale, e così via. Anche le semplici norme della vita dimessa, che è avversa a ogni pathos, sono ancora emanazioni di immagini guida, che si trovano al di là di tutto il "fattuale". L'esserci umano si compie nel mezzo di un senso improntato dall'idealità. Non siamo semplicemente come il masso nel monte, come il cespuglio nel campo, come il grillo nell'erba; siamo diversi dall'ente siffatto, non solo perché abbiamo un più grande grado di consapevolezza, possiamo dire "io", non siamo solo sostanza, ma anche soggetto; e ancora la differenza originaria non sta nel fatto che esistiamo come "libertà" e siamo "assegnati" a noi stessi per la realizzazione. Nelle azioni della libertà l'uomo si decide in un modo o nell'altro per un senso di vita; egli "dà" al suo esserci un senso determinato. Ma non in modo da creare la dimensione del senso. Anzi la dimensione delle decisioni possibili deve già essere aperta, come un orizzonte di possibili figurazioni di senso, affinché la libertà possa giungere all'azione. Ciò, tuttavia, non può essere concepito "in modo così primitivo", come se l'azione della libertà fosse solo uno scegliere tra singoli valori disponibili e dati preliminarmente all'interno di un sistema assiologico vigente. Le vie della libertà non sono come una carta geografica dove gettare uno sguardo dall'alto; e nemmeno un "incrocio", dove rimarrebbe solo la pena di quale via dobbiamo battere delle due; nel labirinto ci sono vie inquietanti, passaggi audaci.

E benché l'uomo finito nella sua libera decisione si apra un cammino, tuttavia non produce così in modo creativo il "campo", in cui traccia i cammini. Il "senso" non è un prodotto della libertà, ma un suo presupposto. Non c'è un senso perché noi nelle decisioni fondamentali, negli atti originari di libertà, diamo una direzione alla nostra vita. Possiamo perciò comportarci "donando senso", perché prima di tutto siamo aperti all'intero dell'essere, in quanto soggiorniamo nello spazio di gioco di una dimensione di senso universale, dalla quale ogni cosa ottiene il suo significato. Ogni senso proviene dal mondo, che non è semplicemente ciò che circonda, che si trova ancora al di là delle più lontane e distanti cose nello spazio e nel tempo e sovrasta tutto ciò che è spazializzato e temporalizzato, esso è per così dire ancora lì *in* ogni singola cosa finita e ne costituisce il suo inesauribile significato. Nella fretta e nella laboriosità, nel sensazionalismo e nello svago della

nostra vita moderna in genere però non meditiamo abbastanza, per esperire il profondo senso mondano delle cose semplici: nuvola e vento, monte e foresta, casa e cortile, tavolo e letto, aratro e spada, pane e vino. Abbiamo rapidamente a portata di mano la sobria constatazione che una contemplazione "romantica", che nel migliore dei casi rientrerebbe nella "poesia" [*Poesie*], sarebbe in un posto immaginario dell'anima, ma inopportuna nella dura realtà. Però, nel momento in cui la poniamo ai margini della vita e la respingiamo in una provincia periferica, concependola solo come "bella apparenza", abbiamo sminuito il dettato poetico [*Dichtung*]. Il dettato poetico è così poco un "gioco" senza impegno della fantasia tanto quanto il pensiero è "un dividere concettuale estraneo alla realtà". Il poetare [*Dichten*] e il pensare sono i modi più mondani dell'esistenza umana. Nel poetare e nel pensare l'uomo è preso nell'appello del mondo nel modo più radicale, toccato dalla sua chiamata, strappato via dall'ampiezza del mondo oltre tutti gli oggetti e di nuovo ricondotto alla prossimità dell'essenza delle cose. Egli fa esperienza, che le cose finite in quanto finite rimandano al fondamento originario, da cui sorgono e a cui ritornano. «Ciò che trapassa, non è che un simbolo»[38] – tutte le cose finite sono simboli, schegge e frammenti, che mostrano indicando un originariamente integro e intero. Ma ciò che perisce non è il simbolo di ciò che non perisce, se con ciò intendiamo che ciò che è temporale richiama a un "eterno" senza tempo e quindi si annulla nella sua temporalità. Qui non si tratta, in fin dei conti, di una svalutazione del terreno sensibile a favore di un ultra-terreno non-sensibile "retromondo"; si tratta piuttosto della relazione enigmatica di *cosa e mondo*, da cui scaturisce l'inquietudine creativa della poesia e della filosofia. Ciò che il poetare esalta e celebra – dai poemi omerici fino alle Elegie duinesi, è l'intimità-al-mondo dell'ente. Il primo motto razionale della filosofia occidentale annuncia l'intimità al mondo dell'ente nel sorgere e nel tramontare di tutte le cose finite

[38] J.W. v. Goethe, *Faust*, Seconda parte, atto quinto, Burroni montani (Chorus mysticus), cit., p. 337.

da ciò che è senza confini e nel ritorno a esso. Il "senso" è fondamentalmente la significatività propria del mondo.

L'uomo è quell'ente, quella cosa finita, che non solo "ha" un senso mondano, ma che anche lo *comprende* e per di più comprende il senso di tutte le altre cose finite. Nell'uomo si raccoglie la pienezza di senso di ogni ente; egli scompone questa pienezza raccolta per appropriarsene nel logos, nella sua esplicita combinazione e articolazione. L'uomo è la natura vivente che ha il logos. Ma questo "avere" non vuol dire "possesso", proprietà o dotazione. Noi non abbiamo il linguaggio così, come il predatore ha zampe e dentatura paurosa; noi siamo, per così dire, collocati nel linguaggio, in esso "dimoriamo". In quanto abitiamo in un linguaggio, e cioè sempre nel linguaggio di un popolo, viviamo a partire da un orizzonte di senso aperto, viviamo in una più o meno articolata comprensione del mondo. E una tale comprensione da parte del popolo non è solo una familiarità con le cose, ma è allo stesso tempo anche un essere sempre determinato da "ideali". Ci muoviamo non solo in una preconoscenza delle "zone", delle "regioni delle cose" come sasso e pianta, animale e uomo, cose naturali e cose artificiali e così via; noi ci muoviamo anche in un "apriori morale", sebbene questo non possa avere la stessa fermezza di ciò che è oggettivo. Il compimento della nostra vita è intonato e attraversato dalla potenza trainante degli ideali. È una facile constatazione, quando si fa notare come noi di fatto ci comportiamo in scarsa misura conformemente ai nostri ideali. La derisione della miseria umana non scaturisce sempre da una contrizione; piuttosto si cerca solamente un "alibi": se la natura umana è sovraccaricata dagli ideali e le vengono fatte richieste non-umane, allora non si ha bisogno evidentemente di prendere troppo rigidamente quelle "pretese". Gli ideali sono "irraggiungibili" in ogni caso, stanno al di là della realizzazione. Facendo leva, quindi, espressamente sull'irraggiungibilità degli ideali, li si allontana come obbligazioni, li si tiene alla larga. È da sempre un'astuzia dei sofisti, superare l'idealità degli ideali così da farli scivolare nell'irreale e nel fantastico.

La domanda sulla formazione dell'ideale è una "domanda morale" di primo rango. Ma essa può e deve essere chiarita in connessione a una meditazione sui fondamenti teoretici della scienza dell'educazione? La

prassi pedagogica, l'educazione umana e la condotta umana, che porta con sé già sempre un elemento della riflessione, può comunque essere compiuta senza il chiarimento di ciò che è propriamente un ideale. Gli ideali non attingono l'efficacia e la loro forza esigente dalla trasparenza razionale della loro essenza. Appunto perché sono modi di come il *mondo* ci riguarda e ci rivolge un appello, e perché il mondo stesso ci è nascosto attraverso l'invadente affollamento delle cose intramondane, così che "a furia di vedere gli alberi perdiamo di vista la foresta", perciò siamo in grado di studiare gli ideali secondo il loro tratto trainante sull'anima umana, anche se sono "impenetrabili". Di frequente è avallata l'opinione, che il problema dell'ideale rientri nell'etica filosofica, ma non nella pedagogia teoretica. Quest'ultima avrebbe a che fare solo con il fenomeno dell'educazione come tale e dovrebbe tentare di penetrare con concetti adeguati il fenomeno a noi da sempre familiare, e di veicolare un'analisi strutturale chiara e categoriale in maniera adeguata. Ma di fatto è possibile afferrare concettualmente, allora, l'evento educativo soltanto come un riferimento interpersonale tra educatore e allievo, in cui il più anziano trasmette al più giovane i "valori morali" di un esistente sistema valoriale pubblico e riconosciuto? Gli educatori applicano solo dottrine-morali in vigore? Se così fosse, allora la scienza dell'educazione potrebbe limitarsi alla mera tecnica della formazione umana, all'arte, così da mettere in pratica conoscenze sociologiche e psicologiche, con cui un allievo divenga conforme massimamente all'immagine dell'uomo ritenuta valida. L'educatore diventerebbe con questo un mero funzionario della società, un organo-esecutivo che forma gli uomini della società. Indiscutibilmente ogni educatore risponde anche al mandato del popolo, esercitando una funzione "etica" nella conservazione e nella trasmissione del costume; ma egli non è uno strumento "cieco". Il costume vive, come l'incessante autoaccertamento di un popolo nel suo soggiorno nell'universo, come la continua presa di posizione su tutti gli ambiti fondamentali del reale e sui fenomeni elementari del nostro esserci (dominio, lotta, lavoro, sesso, età, festa e morte). Anche dove un costume vive "integro" e non è ancora intaccato dalla erosiva riflessione dell'"Illuminismo" e della "Sofistica", tale integrità non è una rigidità astorica. Il costume diventa "dogmatico", rigido

e fossilizzato, dove potenze conservatrici già combattono contro una sofistica e auspicano una salvezza temporanea in una tranquilla posizione di vita storica. Il "dogmatismo" è solo la controparte dello "scetticismo", non è più originario. Quando l'educatore cerca di adempiere in modo autentico al mandato del suo popolo, allora non impiega semplicemente sugli allievi un "sistema morale" presente, ma è *coinvolto* nella sua stessa attività educativa dall'*appello* esigente degli ideali. Egli non è un tecnico, che forma giovani uomini secondo uno schema, modella le loro malleabili anime secondo un progetto di lavoro come il vasaio la creta. L'"educazione" non è mai una capacità artigianale, in cui a un certo punto l'apprendimento è concluso e si può possedere un'abilità sicura come l'artigiano nel suo settore. L'educazione è la più problematica di tutte le attività umane – forse perché è la più necessaria. L'educatore sta sempre e da sempre nello spazio del costume del suo popolo, egli spesso compie la sua opera apparentemente in maniera inutile "al modo delle Danaidi", ed egli stesso è dileggiato come un personaggio tragicomico dalla derisione della gioventù e dal disprezzo della "gente di successo". Egli ottiene la sua vera dignità, però, unicamente nel fatto che domanda e diligentemente si lascia trainare allo stesso tempo dalla formazione dell'ideale che accade nel costume. L'educatore non può incaricarsi di progettare un "cosmo" morale, per così dire di scoprire, di formulare gli ideali come un "Robinson della ragion pratica"; non è mai il primo, che ascolta i "comandi"; non è perlopiù neanche un "genio morale"; la genialità del genio morale si basa, detto brevemente, non su di una inconsueta inventiva, che porta nel mondo un'intenzione etica finora sconosciuta. Il genio non è l'"inventore" di nuovi valori e di nuovi tavole valoriali; è "creatore" nella misura in cui attinge dalla sorgente nascosta e obliata: dalla fondamentale sorgente del mondo solitamente offuscata. Il genio non è l'uomo dell'amplissimo potere finito, che può "fare" più degli altri, che può più degli altri "trovare" e "realizzare" – al contrario: egli è l'uomo che maggiormente si abbandona, si arrende per esperire la pura sovrapotenza, l'onnipotenza intesa come la potenza del tutto. L'"educatore" non ha bisogno di essere un genio morale, un legislatore come Solone e Licurgo, un messaggero del sacro come Mosè, che portò giù dalle nuvole tuonanti del Sinai le tavole della Legge, un

maestro come Buddha, l'illuminato sotto l'albero-Mahabodhi, o come Zarathustra, il persiano – e la sua tarda controparte, il viandante – 6000 piedi sopra il livello del mare e tutte le cose umane[39]. Questi grandi "educatori" del genere umano hanno una misura quasi oltre-umana e sono come giganti tra i nani. Essi formano pietre miliari della storia etica. Ma l'educazione è indispensabile, continuamente e incessantemente; ogni società si rinnova a partire dalla generazione che rinasce; la "discendenza", però, non perviene, a causa di una mera crescita naturale, alla possibilità di prendere in consegna e di continuare l'eredità sostanziale di una comunità, il costume di un popolo. Gli educatori sono coloro che accompagnano lungo la via la gioventù che cresce. Ma con ciò non la portano soltanto in una costituzione predefinita di "ammaestramento". Ogni tradizione necessita anche di una vitalizzazione. L'educatore non può sviluppare da sé la formazione dell'ideale, ma può collocarsi in essa in una maniera eminente. L'attività essenziale, su cui si basa ogni autenticità e originarietà dell'aiuto di vita che dà consigli, è l'accompagnamento educativo che domanda riflessivamente dell'esistenza umana nella formazione dell'ideale. Per questo una pedagogia "teoretica", che non vuole essere solo una dottrina artigianale per la "giusta" applicazione psicologica e sociologica di un predefinito sistema morale, non può mai "lasciare da parte" il problema della formazione dell'ideale. Poiché è un problema fondamentale, che implicitamente decide su tutto il "senso" dell'educazione.

Ma, che cos'è la formazione dell'ideale [*Idealbildung*]? I sostantivi in "*ung*" in tedesco indicano perlopiù qualcosa di ambivalente, ossia un accadimento ambivalente, un processo e un risultato. Il "conto" [*Rechnung*] è tanto il processo di calcolo quanto il risultato. La prestazione magari sportiva è la gara e anche il tempo record; e nella sbiadita e usurata parola "formazione" pensiamo un avvenimento del formare e al formato. "Formazione dell'ideale"? Questa è da una parte un processo, in cui sorgono gli ideali, si formano o vengono formati, e dall'altra un

[39] Cfr. F. Nietzsche, *Ecce homo*, in *Opere di Friedrich Nietzsche*, a cura di G. Colli e M. Montinari, Adelphi, Milano 1970, vol. VI, 3; p. 333.

fondo di "formazioni"? E inoltre: noi uomini "formiamo" gli ideali – o essi ci formano? Finché ci muoviamo nell'indeterminatezza di questa formulazione della domanda, si offrono una serie di possibili "soluzioni", che hanno da sempre trovato "partigiani". Gli uni affermano la validità permanente degli ideali, un sussistere e un essere valido delle norme etiche fuori dal tempo; solo riferiti a esse, si darebbe un processo storico di appropriazione a seconda delle epoche e dei popoli; le formazioni sarebbero precedenti al formare che le include. Viceversa altri replicano, che in generale non potrebbero darsi configurazioni di senso fuori dalla storia; gli "ideali" non sarebbero trovati e conosciuti, ma "progettati" e "posti"; si disconoscerebbe il modo d'essere degli ideali, che certo sarebbero potenze storiche di massima forza, allorché li si concepisse sul modello di fatti matematici o logici, i quali sussisterebbero "in sé" nella sfera della sola validità, indifferentemente se compresi nei processi umani di conoscenza nella successione temporale. Gli "ideali" sarebbero precognizioni di volontà, fini della volontà pro-gettati, che indicano preventivamente la direzione alle volontà particolari e singole. L'antitesi di questi schieramenti procede spesso parallelamente con la contrapposizione, che una volta gli ideali ci obbligano in modo assoluto, un'altra che dovremmo porre il loro stesso carattere normativo. Ogni "schieramento" può appellarsi con un certo diritto a tratti fenomenici, spacciarsi come "fenomenologicamente" fondato. Gli ideali si danno nell'agire come norme, che sono sottratte a ogni arbitrio umano. «che sono sospese lassù inalienabili e infrangibili come le stelle stesse»[40], a cui ciascun oppresso e sottomesso può appellarsi. Ma l'essere dispensato dall'arbitrio contingente e privato non garantisce ancora che non ci siano "imposizioni" più profonde e necessarie, per così dire progetti della collettiva anima umana, ciò che sta di fronte al singolo come un cogente appello normativo. L'uomo singolo come "membro" di un popolo, una cultura, una razza o classe, potrebbe sentire per lui certo l'obbligatorietà degli ideali dominanti come pretese "oggettive",

[40] F. Schiller, *Guglielmo Tell*, II, 2, tr. it. di O. Giovanelli, Società Editrice Internazionale, Torino 1932, p. 43.

benché questi ideali sarebbero solo tendenze sotterranee della volontà, spinte pulsionali delle rispettive società. In ogni relazione umana all'ideale vibra l'ambigua duplicità di "formare" e "formato" – e con questo l'indecisa questione riguardo l'origine. Ciò che è formato scaturisce da una formazione umana – o l'attività umana qui è solo l'"assimilazione" di precetti oggettivi nel volere soggettivo? Da questo dilemma non si sfugge, "tanto" se si ammette l'attività della libertà umana in riferimento all'ideale, "quanto" se si lascia valere un "contenuto di senso obiettivo". Dunque, la domanda e l'assillo del pensiero è appunto come siano possibili ambedue insieme. Richiamarsi al cosiddetto "fenomeno" qui non regge. Poiché è semplice, vedere entrambi i tratti contrapposti nell'ideale, il carattere normativo e il progetto della volontà, ma è difficile stabilire che cosa qui sia proprio e che cosa improprio, che cosa sia l'essenza e che cosa la parvenza. Gli "ideali" sono propriamente norme "trascendenti", che valgono in sé, e solo in modo derivato anche fini della volontà umana? Oppure sono, secondo la loro essenza, prese di posizioni della volontà, progetti, eruzioni dell'interiorità, che tuttavia come tali sono "obliati", e che incrociamo secondo il loro mostrarsi come richieste esterne?

La discussione filosofico-morale sull'ideale si muove ampiamente sui binari di tali antitesi e opera, inoltre, con le rappresentazioni del modello di "essenza" e "apparenza", di "immanenza" e "trascendenza" oppure, in modo più nitido, di mera "trascendenza" apparente e di mera "immanenza" apparente. Questo significa però che la relazione soggetto-oggetto viene presupposta piuttosto "ingenuamente" come il senso della necessaria e possibile questione. Ma è allora chiaro che gli ideali non devono essere primariamente né "oggettivi" né "soggettivi"? La relazione soggetto-oggetto è l'unico e solo riferimento dell'uomo? Noi siamo dell'opinione che il riferimento all'oggetto sia in generale un modo consolidato del rapportarsi umano e che non basti affatto per identificare, anche solo "formalmente", i riferimenti originari dell'esistenza, e men che meno il riferimento di uomo e mondo.

Il nostro sforzo mirava solo a porre la questione riguardo l'ideale *nell'orizzonte della corrispondenza cosmica della natura umana*. La continua determinatezza dell'agire umano in quanto umano, a partire dal

tratto tracciato degli ideali, si fonda in fin dei conti nel cosmopolitismo dell'esserci. Già Socrate era consapevole che l'uomo fosse *anthropos polites tou kosmou,* l'uomo è il cittadino del cosmo, anche se esso è più enigmatico e più inquietante di Tifone, più confuso del labirinto del Minotauro[41]. Ma questo "cosmopolitismo" dell'uomo *non* è più avvertito lì dove si annulla ogni nazionalità e si rinnega ciò che è patrio, si sacrifica il rispetto della stirpe e si abiura alla lotta e indistintamente ciascuno vuole essere "fratello" per l'altro. Il livellante "cosmopolitismo di intenzione filantropica" oltrepassa i tratti elementari dell'essere umano. L'uomo non è un'astratta essenza spirituale, vincolato a un corpo passivo, oltre cui è necessario volgere lo sguardo; l'uomo rientra nella grande crescita, nella *physis*; è un figlio della terra, un "nato dalla terra" e uno che restituisce di nuovo il corpo mortale alla "madre". La sua appartenenza alla "terra" e alle chiuse e pressoché impenetrabili potenze del sangue e del sesso codetermina in modo essenziale il suo esserci mondano. E come è "unilaterale" ridurre l'uomo al momento di luce dello "spirito", così viceversa è "unilaterale" porre in modo assoluto i momenti notturni e bui. La struttura della nostra esistenza non assomiglia alla pura luminosità del dio olimpico, che rimane nella stabilità imperturbabile di una figura priva di mutamento, ma non assomiglia nemmeno alla titanica smoderatezza e al caos ribollente; noi siamo "incastrati" in una contrapposizione e abbiamo la nostra parte finita in entrambe; la figura simbolica per il nostro modo di essere in tensione e in contrapposizione è l'"arco", non l'arco di Apollo, congiunto con la lira, piuttosto l'arco di Odisseo: mentre i più, tramortiti dal godimento e dalla bramosia come i pretendenti nella sala, non sono più in grado di tendere la corda, talvolta l'uomo paziente, che molto ha sopportato, può sperimentare, quando rientra in ciò che gli è proprio, la forza dell'arco e magari anche lasciar sibilare la freccia – verso un nuovo bersaglio ancora intentato.

[41] Cfr. Platone, *Fedro*, cit., p. 541 (230 a–b).

Abbiamo impostato la domanda sulla formazione dell'ideale in una maniera prudente – proprio per evitare premature delimitazioni pro o contro la "trascendenza" dei valori. Abbiamo parafrasato gli ideali nella metafora delle costellazioni. Le costellazioni sono lontane, inavvicinabili, non raggiungibili, e tuttavia appaiono quaggiù sulla terra degli uomini, indicando la strada. Così, come le costellazioni indicano e tuttavia non vengono mai raggiunte, allo stesso modo gli ideali illuminano in basso, nella confusione della vita umana, esercitando il loro tratto trainante ed educante sull'anima umana. L'"irraggiungibilità", compresa correttamente, non significa mai una critica all'ideale in quanto tale. Essa può esercitare la sua forza che fa da guida solo nella prossimità, perché ci fa luce dalla più lontana lontananza. Non si comprende, però, adeguatamente la strana reciprocità di prossimità e lontananza, fin quando qui si pensa all'interno di "relazioni spaziali" nel senso di allontanamenti e distanze. Pensate mondanamente, prossimità e lontananza non sono però contrapposizioni che si escludono, ma che piuttosto si associano e permeano l'una l'altra – come la vita e la morte e viceversa. Il riferimento nel nostro contesto alla dottrina dell'ideale di Kant ha avuto solo il compito di scardinare il problema dell'ideale dall'usuale binario della relazione soggetto-oggetto. Kant ha risposto alla domanda, su che cos'è l'ideale, con la tesi, che l'*omnitudo realitatis* è il solo ideale di cui la ragione umana sia capace. Il pensiero, quando considera l'ideale, perviene alla totalità – alla totalità in cui non solo sono custodite tutte le cose, ma è anche abbracciato l'intero campo dell'apparire delle cose finite. Noi nell'esposizione di Kant mettiamo però l'accento sul fatto che l'ideale trascendentale e l'ideale morale del Sommo Bene dovevano essere compresi nella loro intima connessione, anzi persino nella loro coincidenza. La ragione umana ha solo un ideale proprio, vale a dire l'omnitudo realitatis, il che significa: c'è in definitiva solo un'unica dimensione, da cui possono risplendere gli ideali particolari. Questa dimensione è il mondo; esso si rapporta di volta in volta agli ideali che si manifestano storicamente – come il cielo alle sue stelle. Il discorso di Kant sulla "unicità" dell'ideale di ragione della omnitudo non ha allora alcun senso numerico; egli con questo non limita una presunta scelta e non riduce a una rimanenza

residuale. Ciò che Kant lascia emergere nella sua dottrina dell'"ideale trascendentale", condotta con profonda e radicale nitidezza, possiamo riassumerlo nella tesi, che l'uomo non è una "ragione" autonoma chiusa in sé. Non si tratta di una facoltà conoscitiva sovrana, che innanzitutto è lì, Dio solo sa dove, e che può essere indagata nelle sue funzioni conoscitive intellettive e intuitive – o meglio, indaga se stessa e tenta con ciò di delimitare e determinare criticamente l'entità, la portata e la validità delle sue proprie conoscenze. Per quanto la ragione umana sia determinata essenzialmente dall'ideale trascendentale, con ciò non è equipaggiata con un pensiero particolare e mai realizzabile, che sarebbe pertanto sia inutile che vuoto. La finita ragione umana è "spezzata", è "aperta la mondo".

Ma tutto ciò non può essere più chiarito sullo schema di una determinazione immanente di questa ragione, in quanto non si tratta solo del fatto che essa abbia una "proprietà" mai realizzabile. L'apertura al mondo non è una determinazione presente già prima nella ragione, essa le appartiene non come momento strutturale dell'intelletto o della sensibilità. Al contrario bisognerebbe appunto dire: l'ideale trascendentale non è localizzato nella ragione, ma la ragione pensa in esso il riferimento all'avvolgente intero-mondo, a cui essa stessa appartiene. Questo ideale speculativo è allora un confine, ma non un confine a cui il pensiero, che fuoriesce in modo immanente dalla ragione, semplicemente perviene. Nella comprensione di ciò che la ragione deve pensare come omnitudo realitatis, essa racchiude anche la sua propria disposizione, la sua situazione intramondana, il suo essere avvolto. Il pensiero del mondo, che formalmente appare essere un momento nella ragione, è in verità però proprio la visione che la ragione è qualcosa *nel* mondo. Ma essa non è *nel* mondo come le cose finite, come il grillo nell'erba, come l'albero nella foresta e il pesce nel ruscello. L'*in-essere* della finita ragione umana nell'intero-mondo non è una mera condizione, che potrebbe essere trovata precedentemente. La ragione deve anzi pensare a partire da una necessità essenziale il suo in-essere-nel-mondo. La critica della ragione, che ottiene le sue visioni rivoluzionarie e opera la "rivoluzione copernicana del modo di pensare" nel superamento del presunto "essere-in-sé" autonomo delle cose che appaiono e anche nel-

le forme pure dell'apparenza e nella struttura categoriale delle cose, non termina con il fatto che la ragione, posta assolutamente, viene proclamata a fondamento originario di tutte le cose. Ci si potrebbe per prima cosa aspettare, tuttavia, che questa sia la conseguenza. Se le cose stanno sotto le condizioni a priori della pura sensibilità del soggetto e sotto le condizioni delle forme del pensiero, allora il soggetto ha evidentemente una precedenza rispetto alle cose che appaiono; esso prescrive le leggi alla "natura", intesa come insieme di fenomeni. Ma con ciò il soggetto e la ragione soggettiva non sono visti come il cuore del mondo; anzi il pensiero più alto di questa ragione, che sembra così potente, è di pensare oltre se stessa. Questo "pensiero oltre se stessi" non ha però il carattere del pensare a un ente, a una cosa, che sarebbe indipendente dalla ragione soggettiva – e fuori di essa esisterebbe in una potenza d'essere simile o più forte. La ragione deve, secondo Kant, pensare in se stessa il pensiero che essa ha detronizzato da tale autopotenza. Essa non decade con questo in un "oggettivismo" acritico, che semplicemente afferma o ammette come possibile "da qualche parte" nella terra di nessuno un'altra entità assoluta. In Kant il mondo non scompare nella nebulosa di un'inaccessibile "cosa in sé". Il mondo è un pensiero che dimora nella ragione, è di casa in essa e tuttavia non è un suo prodotto. Con il concetto di difficile comprensione dell'"ideale trascendentale" Kant ha, come abbiamo tentato di mostrare finora, cercato di afferrare concettualmente l'apertura al mondo della comprensione umana dell'essere. L'ente, che in generale comprende l'"essere" solo sotto le cose visibili, non può porsi come il fondamento assoluto, non può presupporsi come all'inizio e alla fine di ogni contemplazione del pensiero. L'uomo da una tale autosufficienza sarebbe sempre stato strappato, spaventato e sconvolto dall'immane pensiero dell'universo che lo abita, che per la ragione è un'idea, un ideale, ma, malgrado la sua incomprensibile vacuità, rimane il più profondo turbamento della nostra vita, che non permette, di poterci fondare assolutamente su noi stessi.

Deve ancora essere brevemente chiarito il modo in cui si deve rispondere qui all'antica controversia sulla trascendenza o l'immanenza dell'ideale a partire dall'apertura al mondo dell'esserci umano.

14. Gli ideali come soli gelosi

L'uomo traccia i suoi cammini terreni al chiarore stellare degli ideali; egli è la strana creatura, a cui la natura non ha assegnato la sicurezza istintiva per la vita, diversamente da come ha fatto con un verme qualsiasi. L'animale è inserito nel suo ambiente, guidato da schemi congeniti, che funzionano in base alla rispettiva sollecitazione dello stimolo. In realtà ogni vivente è in pericolo, variazioni climatiche modificano le condizioni di vita e le mandrie di mammut periscono nel ghiaccio. Biologicamente l'uomo è considerato un "essere carente", un figliastro della natura. L'homo sapiens non è in nessun modo l'animale più riuscito. Ma è solo quell'"animale", che conosce "fortuna" e "sfortuna", la cui vita è intonata ininterrottamente da tristezza e angoscia, speranza e gioia. Solo lui si rapporta alla sua vita, la valuta e agisce in vista di una meta finale. Tutti gli uomini vogliono "la stessa cosa", vale a dire la felicità, e niente di più tagliente divide gli uomini come le rispettive interpretazioni dell'eudaimonia. Gli ideali non risplendono come le miti stelle del cielo nello scuro velluto della notte, esse non brillano in modo concorde e congiunto; ma piuttosto come soli gelosi, come accecate meteore, come comete con la coda infuocata. Lì dove un ideale balena e brilla di nuovo in una umanità, in un popolo, in una cultura, e un nuovo giorno della storia comincia, lì si consuma nella sua scia fiammeggiante l'ampio spazio della dimensione avvolgente; il sole copre con il suo accecante splendore il firmamento, si erge al centro con i suoi fasci luminosi, che raccoglie tutto a sé. E così, come un sole con la sua pienezza di luce invade lo spazio in cui risplende, e come lo rimuove coprendolo, così analogamente gli ideali storici dei popoli e dell'umanità nascondono lo spazio in cui appaiono, vale a dire la dimensione del mondo.

La questione filosofica sulla natura dell'ideale è posta male, se allora l'ideale è assunto come il grande simbolo, come il criterio oltreumano, guardandolo preventivamente e tendendolo sempre presente gli uomini tentano di formare e improntare la loro vita e quella del loro con-essere. Ogni educazione è guidata da ideali. Perché però l'uomo può e deve stare sotto la sua guida? Che cosa lo lega a questi, in cosa fonda tale

obbligatorietà? Perché non può a causa di ciò vivere spensierato? Che cosa ci riguarda, allora, di quei modelli sopraelevati, da noi mai prodotti e che ovviamente esistono solo nel pensiero e mai nella "realtà"? Li abbiamo fatti noi stessi, progettati, preventivamente programmati – oppure indicano un fondo, una scoperta? Progettare e trovare sono due modi fondamentali del rapporto umano con l'ente. "Progettando" ci rapportiamo ovunque, portiamo nell'essere cose particolari per mezzo della nostra libertà. Progettare è più che il mero "pianificare", sebbene pianificare perlopiù appartiene al progetto. Progettare è ogni umano produrre, ogni creare finito. L'uomo crea lavorando il pascolo e il campo, la casa e il focolare, gli utensili e gli attrezzi, l'abbigliamento e i gioielli; addomestica gli animali, procura il cibo, edifica il centro abitato e la città, erige tombe e templi, – dispone ordini, dà statuti, forma famiglia, società e Stato, – squadra blocchi e fonde minerali, affinché dal marmo e dal metallo si elevi lo splendore di bei corpi e si innalzi in maniera più duratura rispetto alla carne corruttibile, e gli dèi giungano alla visibilità e le feste siano santificate. L'uomo è in grado di formare molte e meravigliose cose, come fare una creazione, strappandola dal puro niente; la sua libertà è non solo una capacità di scelta, non solo un poter decidere tra proposte, tra l'una o l'altra cosa, che già è. La libertà umana è di essenza creativa, è producente, progettante. Ma la creatività umana non è assoluta; l'uomo che crea può solo portare alla presenza, a condizione che qualcosa di non creato gli stia davanti. Egli produce in realtà il campo e il pascolo, ma non la terra feconda, – la casa, ma non le pietre, – la statua, ma non il metallo. In ogni progetto rimane dipendente da ciò che è rinvenibile, che è per natura. Trova ciò che è rinvenibile nello scorgere, nel guardare, nella teoria, nella "scienza". Ogni progettare umano resta legato al trovare. Le "cose culturali" nel senso più ampio ci sono solo sulla base delle "cose naturali".

La questione è, adesso, se questa comune distinzione ci basti sempre nella sua rozza divisione, per caratterizzare la maniera d'essere dell'"ideale". Gli ideali degli uomini sono realizzati come le case o come gli Stati – oppure c'è bisogno alla fine dell'efficacia degli ideali, dove gli uomini costruiscono case e fondano Stati? Non ci muoviamo di volta in volta già in un'interpretazione degli scopi essenziali dell'umanità,

quando sono perseguiti scopi particolari? Non c'è in nessun modo un unico scopo umano, che non sia già determinato in precedenza da uno scopo finale. È totalmente falsa e completamente sbagliata quella concezione, che parte da una molteplicità di scopi umani particolari e in questa molteplicità vede l'effettiva "realtà" della vita umana, riconosce uno "scopo finale" solo come una "conclusione ideologica", come un ornamento ideologico e così via. In realtà tutti gli scopi particolari scaturiscono da uno scopo finale; esso non è una "conclusione", è "il principio". Solo una natura, che è in cerca di uno scopo finale, può propriamente perseguire scopi plurali – e si può anche talvolta smarrire nella confusione della molteplicità. Gli ideali sono presupposti per il progetto umano. Per questo motivo è assolutamente problematico, se possano essere spiegati nello schema del progetto. Trovare ciò che è incontrabile, d'altronde, non è nemmeno una pura percezione di ciò che è semplicemente presente, nè un fissare attoniti il darsi delle cose naturali. La riduzione della natura a una fattualità priva di senso è il pregiudizio del "positivismo", il quale immagina di lottare contro la metafisica, ma ugualmente è una "metafisica", solo appunto una cattiva metafisica. Tutte le cose naturali le incontriamo a partire da una natura, da un grande generarsi, a cui anche noi apparteniamo, sebbene essa non ci sorregga in modo così sicuro come la pietra, l'albero e l'animale. Tutte le singole cose naturali che appartengono alla natura hanno una propria significatività e un senso più misterioso, che noi sentiamo, ma che non riusciamo a esprimere. Noi facciamo esperienza di qualcosa del genere nelle tonalità emotive, che per così dire ci catturano; le tonalità emotive, che non sono primariamente "nella nostra anima", ma "nel paesaggio": nella lugubre palude, nell'austera fustaia, nel calmo mare brillante in lontananza, nella maestosa sublimità dell'alto massiccio. Ma magari per questo la natura può parlarci nella sua propria sensatezza, solamente perché noi stessi siamo da sempre aperti al "senso". Incontrare le cose naturali invero come "fatti", ma con ciò tuttavia come immerse nell'atmosfera di un paesaggio, resta una possibilità riservata all'uomo. Egli si pone nei confronti in un tale ente, che già è, che non ha bisogno dell'uomo per giungere all'essere. Riconosce lo strapotere dell'ente che è incontrabile, che gli dà terreno, la scena, il proprio cor-

po e il materiale per qualsivoglia formazione. Nel momento in cui ha esperienza delle cose naturali come il limite della sua libertà, come ciò che sta prima e ciò che è inafferrabile a ogni lavoro e a ogni creare, egli deve vedere qui la sua giusta posizione nei confronti della natura come un "compito" e come determinato dal suo scopo finale. Ciò che è incontrabile come ciò che viene fuori dal progetto sottostanno entrambi, anche se in maniera differente, alla potenza dell'ideale. Gli ideali determinano normando le azioni umane, ma determinano anche le sfere che sono sottratte all'azione, che colui che agisce deve riconoscere. Proprio nell'interpretazione del lavoro umano mostrato dall'ideale è già incluso un posizionamento verso ciò in cui ogni lavoro si conclude, ma mai si esaurisce. *Ora et labora*, prega e lavora, recita una regola di vita antichissima. Rapportati al divino e fa la tua opera nella benedizione divina – la pia semplicità sente questo dall'antico detto. Ma esso ha anche un lato più inquietante. In un'annotazione aforistica del periodo jenese Hegel lo interpreta in una maniera sconvolgente: «*Ora et labora!* Prega e maledici! Maledire è normalmente, quando uno sacramenta, ma nella religione coincidono tutte queste cose, che solitamente sono separate. La terra sia maledetta e con il sudore del tuo volto devi mangiare il tuo pane! Lavorare significa distruggere o maledire il mondo»[42]. Può servire come indicazione per il fatto che resta una cosa oltremodo problematica, non impostare l'ideale né come una cosa della libertà né come una cosa di natura, e in conformità a ciò caratterizzare la condotta umana nei confronti dell'ideale o come "progettare" o come "un trovare". Sono sufficienti in generale le categorie dell'essere-cosa, per determinare il modo d'essere ideale? Forse è il fatidico pregiudizio, prendere gli ideali come "cose divine".

Ci riferiamo alle cose in maniera molteplice; esse ci assillano, e noi insistiamo su di esse; il reciproco irrompere mantiene la relazione di uomo e cose in un'instabile agitazione. A questa agitazione appartiene anche un continuo movimento di approssimazione e allontanamento.

[42] J. Hoffmeister, *Dokumente zu Hegels Entwicklung*, Fromanns Verlag, Stuttgart 1936, p. 360.

Noi siamo circondati da cose che ci sono prossime e cose lontane, ma non in una rigidità fissa e definitiva; poiché possiamo muoverci nello spazio, e anche molte cose si muovono verso di noi, via da noi, oltre di noi e così via. Ma noi ci muoviamo sempre, portiamo sempre con noi una struttura del nostro campo percettivo; il proprio corpo è per così dire il punto zero, da cui si determinano le distanze. E quello che vale così nel campo della percezione sensibile, vale in modo traslato anche per ogni altro rapporto alle cose. Noi ci comprendiamo come una cosa, come un essere vivente, ci affidiamo a noi stessi, ci siamo per così dire noti dall' "interno", e ci sappiamo distinti da ogni estraneo. La proprietà [*Eigenheit*] e l'estraneità [*Fremdheit*] dividono l'interezza [*Gesamtheit*] dell'ente. Io sono per me il "proprio" e ho attorno a me una imprevedibile quantità di cose estranee. Io sono il "soggetto", e tutto il resto è "oggetto". Naturalmente non possiamo restare abitualmente in questa formale e vuota differenza; la contrapposizione che esclude il proprio dall' estraneo è soggetta a molteplici variazioni. Dal di fuori il corpo è visto come una cosa estranea; ma io mi dispiego in esso, lo vivo soggettivamente e gli partecipo i miei "impulsi", muovo la mano dall'interno e allo stesso tempo la vedo anche dall'esterno. E con il mio corpo rilevo le cose estranee, ne prendo "possesso", lavoro il suolo e dichiaro il campo coltivato come una mia proprietà. O altrimenti ancora, io vivo in una famiglia, in cui sono nato, a cui appartengo e che mi appartiene; così si circoscrive un senso del proprio come la famiglia, la stirpe, il popolo e si delimita verso gli "estranei"; ancora per altri aspetti i concetti di "proprio" e "estraneo" vengono assimilati non solo fenomenicamente. Essi sono spinti oltre il fenomenico. Si dice ci siano cose che portano in sé l'apparenza, cose estranee e da noi indipendenti. Come un aratro, una locomotiva sono prodotti; sorgono dalla formazione umana, ma alla fine del processo di formazione sono lasciati in un'autosufficienza. Ma si dice talvolta che tale estraneità è solo un fenomeno impenetrato. Le macchine sono quello che sono, come l'oggettivato lavoro dell'uomo. Solo quando si determina l'uomo così brevemente, lo si prende solo come "interiorità" e lo si priva con questo della sua funzione di auto-oggettivazione nei prodotti della sua forza produttiva, può sorgere l'apparenza dell'estraneità verso le sue formazioni d'opera.

Ma egli è compreso proprio come l'essenza dell'estraneazione, la presunta "estraneità" dei prodotti del lavoro umano deve scomparire, le "opere" dell'uomo devono essere rivendicate dall'uomo "che lavora". Da un tale atteggiamento manca solo un passo, per interpretare l'estraneo fenomenico come configurazioni della auto-alienazione umana e proclamare come "proprietà" dell'uomo, ciò che l'apparenza del mero fenomeno spaccia come estraneo. Nella storia del pensiero umano questo motivo ricorre in innumerevoli varianti, in configurazioni semplici e sublimi, dagli argomenti dello scetticismo alle "teorie idealistiche della conoscenza", dalla tesi della rivoluzione politico-sociale al concetto speculativo di autoalienazione di Hegel. Come sempre la relazione tensiva di "proprio" e "estraneo" forma in maniera principale il *riferirsi dell'uomo alla cosa,* e quindi la prospettiva di ogni formulazione della domanda e di ogni tentativo di soluzione. La correlazione soggetto-oggetto è il binario di tale pensiero, anche quando con questo l'oggetto è ripreso interamente nel soggetto, in un "posto non-io" e simili. E dal riferimento alla cosa è anche interpretata di nuovo la relazione di uomo e ideale. Il riferimento alla cosa, compreso ora in modo ingenuo ora speculativamente, viene assunto come base del problema, non da ultimo anche o lì, dove si disapprova solennemente di pensare l'ideale come una cosa. Naturalmente nessuno ritiene gli "ideali" cose come un abete nella foresta, come una pietra tra i detriti, e nemmeno cose "psicologiche" come una deliberazione, un sentimento, una "esperienza vissuta" o una pulsione subconscia. Ma gli "ideali" si ritengono cose alte e sacre, per cui si deve vivere e a cui si deve aspirare. Essi valgono come cose, inaccessibili ai sensi, ma esperibili nel particolare "sentimento" del rispetto, che è il nostro sentimento per il "sublime". Kant nomina il rispetto un "sentimento intellettuale", un sentimento da cui la ragione non viene affetta come al contrario fa con le inclinazioni sensibili, che anzi essa stessa produce. O altri parlano della "voce interiore" nel cuore dell'uomo, di "coscienza"; altri ancora pensano, che «un galantuomo nel suo oscuro impulso ha coscienza del retto cammino»[43].

[43] J.W. v. Goethe, *Faust*, Prologo in cielo, cit., p. 13.

Ma la connessione di uomo e ideale non può mai essere compresa sotto la guida delle relazioni di uomo e cosa. Il luogo essenziale dell'ideale è il mondo. Come una costellazione brilla nel firmamento, come una meteora traccia il suo corso e copre lo spazio dal quale viene fuori grazie al suo splendore, così tutti gli ideali scaturiscono dalla profondità del mondo e allo stesso tempo lo nascondono. La possibilità che gli ideali mondani possano riguardare l'uomo, richiede per la sua comprensione una visione nell'essenziale mondanità dell'esserci umano. Finché infatti l'uomo è preso solo come un centro di atti, esperienze vissute e atteggiamenti, come una psiche chiusa in sé, che sta di fronte a un campo esterno di cose estranee, allora manca ogni base per una chiarificazione dell'ideale, del costume e dell'educazione. Tutto qui dipende dal fatto di come sia determinato il modo d'essere dell'uomo. Sicuramente l'uomo è *anche* una cosa e ha in comune con tutte le altre cose una pienezza di strutture ontologiche. Le cose, diciamo, sono "indipendenti"; stanno in sé; hanno una quantità di caratteristiche; in una e medesima cosa ci sono caratteristiche di tipo totalmente diverso, è per esempio "pesante", "grigio", "duro" come questa cattedra qui. Una cosa è allo stesso tempo in sé, per quanto "indipendente", ed è fuori di sé, in quanto si "rappresenta" in una molteplicità di caratteristiche. Le cose non si limitano solamente l'una dall'altra nello spazio e nel tempo; esse si limitano anche l'una dall'altra con diverse "caratteristiche". Al profilo della cosa, in genere, appartiene lo stare-in-sé e la rappresentazione, essenza e apparizione; è *una* cosa con *molteplici* qualità; uno e molteplice sono contratti nella costruzione della cosa. Ogni cosa è però, fermo restando la sua contrazione interna di uno e molteplice, come "un" intero, è una cosa finita in mezzo a molteplici altre cose. Tutto questo viene anche testimoniato dall'uomo. Egli è uno e ha una quantità di qualità; si rappresenta in queste qualità, quasi come una mosca comune o la stella Sirio. Ma egli rappresenta anche le altre cose che gli si presentano. Rappresentando si riferisce a loro; il riferimento ha le sue componenti recettive e attivo-spontanee. Il riferimento rappresentativo nei confronti delle altre cose riguarda le cose prive di vita e le cose viventi; e le cose viventi si scompaginano per noi di nuovo in irrazionali e razionali, in animali e nostri simili. Noi rappresentiamo ciò che da

sé non si rappresenta e anche ciò che si rappresenta. L'uomo, si dice, è una natura che rappresenta; non è solo una "sostanza", ma anche "soggetto". Ma è con ciò già compreso nella sua essenza? Adesso, magari, si risponderà che in compenso non basta solo il rappresentare, poiché egli è colui che agisce praticamente e questo significa una natura libera, che determina se stessa. Rappresentare e agire sono congiunti, certamente. Si dice, inoltre, che l'uomo non è affatto un centro di rappresentazione e un centro di azione, egli, *prima* di ogni rappresentare e agire, ha già preconoscenze a priori, dispone per così dire di "campi", in cui concepisce gli oggetti localizzati; tali campi dell'oggettività coappartengono alla struttura della soggettività; questa è, in misura minore, una cosa massiccia, analogamente a un tavolo o un elefante, essa è una cosa "propria del campo", un sistema di campi, primariamente un'unità di facoltà a priori. O si prende lo spunto dal "concetto di facoltà", perché con esso in un certo modo la comprensione dell'essere a priori diverrebbe una specie di "qualità" riferita a una cosa-soggetto, e tenterebbe di prendere l'uomo come un "accadere", come l'accadere di un progetto della formazione e degli orizzonti di una comprensione dell'essere. Ma così la comprensione dell'essere può venire posta autonomamente – o l'uomo deve stare ancora più originariamente in riferimento all'essere stesso? Quelle elencate non sono possibilità della considerazione dell'uomo concepite arbitrariamente. Sono tappe di una crescente radicalizzazione della questione antropologica all'interno della filosofia moderna, che sono state carpite dal problema dell'essere. Ma non è possibile ignorare, che questa gradazione parte da un modello di cosa intramondana ed è impegnato sempre più a conferire il carattere di mondo all'uomo. Questo determina una cangiante ambiguità. È in definitiva il "mondo" qualcosa proprio al soggetto umano – o la soggettività di questo soggetto è determinata da una *corrispondenza cosmica*? Può la mondanità dell'esistenza umana arrivare allo sguardo del pensiero, se si tiene ferma l'impostazione di concepire l'uomo primariamente come una "cosa", quando anche come una cosa che rappresenta o che forma orizzonti di senso? *Per prima cosa* però l'uomo non è una sostanza, e nemmeno un "soggetto", né in senso empirico né trascendentale – e neppure una "trascendenza esistente", né l'"essenza ek-sistente, che si rapporta all'es-

sere in quanto essere" (Heidegger). Noi riteniamo che il modello della sostanza *chiusa*, in tutti questi concetti speculativi di esser uomo, funga ancora da guida in un'inespressa maniera e diriga la prospettiva.

Tutte le cose sono "nel" mondo. Anche l'uomo è una creatura intramondana. Però egli è in maniera totalmente diversa nel mondo rispetto a ogni altra cosa tra cielo e terra. E quest'altra maniera non consiste nel fatto che egli rappresenta razionalmente o che porta con sé già sempre orizzonti di comprensione a priori, ma nel fatto che è in grado, parlando, di annunciare e di pensare l'essere. Egli è propriamente l'unica cosa "aperta al mondo" tra tutte le altre. Ma l'apertura al mondo non è così qualcosa che egli porta con sé come un orizzonte, come la fiamma il suo bagliore. Non possiamo dire che egli dapprima è e solo in seguito si sporge in maniera comprensiva nell'infinita ampiezza del tutto. "Aperto al mondo" significa più che solamente aperto sul mondo, aperto per la sua ampiezza. L'uomo non è qui e il mondo "all'esterno", al di là di tutte le cose prossime e lontane. L'uomo è aperto al mondo, perché egli, in quanto è, è già *lacerato* dal tratto lancinante del mondo che concede lo spazio e permette il tempo. Egli non è in grado di "aprirsi", come un'ostrica apre il suo guscio, perché non può essere nemmeno chiuso, rinserrato in sé. Noi siamo fin nel midollo più interno della nostra esistenza penetrati dal sapere sul mondo, da un sapere condiviso con il gioco creativo, che pone tutte le cose nel gioco della caducità, osa e sacrifica, costruisce e distrugge, congiunge e rompe le finitezze. L'uomo mortale conosce la vita e la morte, la pienezza variopinta di ciò che è presente e la più nascosta dimensione dei defunti. È fuorviante approcciarsi metodologicamente all'uomo in primo luogo come a una cosa chiusa in sé e poi ampliarlo, aggiungendogli la mondanità, per così dire, dall'esterno. Essa è proprio il suo "centro", il "fulcro" della sua essenza. Ma le immagini di fulcro e centro provengono da un mondo di rappresentazione che qui fallisce. In realtà non c'è nessun "fulcro" dell'uomo e nessuna "periferia". Come soggetto di rappresentazione siede proprio nel mezzo degli oggetti rappresentabili – come un ragno nella sua rete. Ma in quanto conoscitore di vita e morte, del sorgere e del tramontare di tutte le cose finite, è avulso da ogni sicuro "stare in sé". Quando Pascal parla una volta dell'universo, che sarebbe simile a un cerchio, il cui centro è

dappertutto e la cui periferia in nessun luogo[44], questa metafora vale allo stesso modo anche per l'uomo mondano: egli esiste veracemente, al tempo stesso dappertutto e in nessun luogo, tra "essere" e "niente" e tra "mondo superiore" e "mondo inferiore".

La dottrina di Kant dell'ideale trascendentale ci è diventata significativa in maniera cruciale, poiché lì l'essenza della ragione umana finita è stata pensata fuori dalla relazione con il mondo. La ragione è abitata dall'immenso pensiero della "omnitudo realitatis"; ma con ciò tale pensiero non è reso un momento *nella* ragione; le idee cosmologiche non sono mere strutture della coscienza, che devono rimanere sempre "vuote". Nessuna "cosa" corrisponde loro, nessun oggetto di esperienza possibile; ma in esse la ragione umana corrisponde all'universo; essa si sa in ciò appunto come il non-assoluto, come quel finito, che è toccato nel profondo dall'infinito – come l'ente, che mantiene libero un posto in mezzo alle cose per il gioco del tutto. Il peso decisivo della dottrina kantiana dell'ideale trascendentale non giace nel fatto che la totalità sia qualcosa *nel* soggetto razionale, bensì che questo peso decisivo sia nella natura più interna della sua ragione: proprio per mezzo del solo ideale, di cui è capace la ragione umana, esiste nel riferimento al mondo. Quello che Kant ha nitidamente visto, era la costituzione d'essere dell'uomo come determinata dall'ideale-mondo e con ciò, al contempo il chiarimento di quella dimensione, in cui si muovono tutte le decisioni della ragione pratica. Tutti gli "ideali" scaturiscono da uno o piuttosto da un "unico" ideale. L'uomo nell'eticità corrisponde al cosmo, nella costruzione della società e della *polis* alla costruzione del mondo. Però il significato cosmico può, per così dire, essere nascosto, se dalla profondità del mondo si elevano ideali "limitati" come soli luminosi, che nascondono con i loro raggi la dimensione da cui provengono. Ci sono, allora, le oltreumane figure luminose degli "dèi", i messaggeri del mondo, che appaiono agli uomini come immagini guida vincolanti e "maestri nell'ideale". Epifanie dell'assenza di limiti, figure simboliche

[44] Cfr. B. Pascal, *Pensieri, opuscoli, lettere*, a cura di A. Bausola, Rusconi, Milano 1997[4], p. 425.

del non-finito, essi sono immagini guida "delineate" in maniera determinante, che tirano su e allevano i popoli. Tuttavia, dietro tutte queste "immagini", si prospetta l'assenza d'immagine; ed è l'assenza di immagine ciò che semplicemente crea immagini.

La "formazione" dell'uomo non è, in senso essenziale, un insieme di beni culturali che si devono consumare, per essere considerati un "erudito", un affiliato di una élite spirituale; la formazione non è nemmeno un sistema fisso di valori tradizionali, né uno star dentro una tradizione in vigore e simili; la formazione è essenzialmente un procedere insieme di uomo e movimento creativo dell'essere, è un disporsi nella corrispondenza cosmica. Ma con questo non contraddiciamo in maniera eclatante tutto quello che abbiamo tentato di dire finora? Se l'uomo è, in base alla sua essenza, "mondano", allora non ha più bisogno evidentemente di preoccuparsene; egli è già a casa, non deve realizzarlo precedentemente. Certamente – l'uomo è l'essente che si dispone secondo il mondo [*welthaft*], la sola cosa che non è chiusa in sé e disposta in modo fisso, ma è lacerato e aperto per la totalità e dalla totalità. Ma la mondanità non è con ciò una proprietà fissa, una "qualità" in quiete o un atteggiamento immobile. Proprio l'essenza "aperta al mondo" ha strane possibilità di capovolgimento, essa può rapportarsi in modo "cieco del mondo" e "dimentico del mondo" e nonostante non assomigli mai a una cosa chiusa in sé, non ha la quiete di un albero, di un sasso o di un animale. L'uomo, per quanto mondano nell'essenza, solo lui può cadere nella a lui propria e peculiare inessenza di uno "sviamento", di una chiusura. Le cose non umane, nonostante anche loro si trovino "nel" mondo, sono "prive di mondo", chiuse in sé. Tuttavia solo l'uomo aperto al mondo può rifiutare il volontario inserimento nel cosmo, e così affaccendarsi nel vortice del solo presente e di ciò che è chiassoso. Finché il problema dell'eticità è afferrata solo come una corrispondenza dell'uomo a un singolo ente, e sia anche di sommo rango, come corrispondenza a un ideale "limitato", la natura della corrispondenza etica non è ancora compresa; poiché essa significa l'inserimento umano nella compagine del mondo. Noi contrassegniamo questa compaginazione come un concetto elementare della pedagogia teoretica, e lo poniamo contro il noto concetto di formabilità, che Flitner rivendica come un

concetto fondamentale della filosofia dell'educazione. Senza dubbio con il concetto di formabilità si tocca una questione problematica; solo l'uomo può educare, perché è educabile, perché egli è formabile, perché è innanzitutto "privo di forma" e "privo di supporto", come abbiamo detto anche all'inizio. Ma è senza "forma" appunto come un masso, che è necessario squadrare, o come l'acqua, che scorre via e assume ogni forma del recipiente che la contiene? Da dove si determina l'assenza di forma dell'uomo? Il concetto di formabilità conferisce, in un certo qual modo, direttamente all'uomo, quello che a lui compete propriamente innanzitutto come *conseguenza essenziale della sua mondanità*. Tuttavia di questo ci interesseremo ancora più da vicino.

A proposito è adesso sollevata un'obiezione. Se noi, nella successione delle idee kantiane, affermiamo che il mondo è il luogo essenziale dell'ideale, non ci troviamo allora sul terreno delle rappresentazioni tradizionali della "metafisica"? Non sono all'opera lì, dove gli ideali sono proclamati, quelle sospette differenze ontologiche, che dividono tra essere "autentico" e "inautentico"? Quindi bisogna dire: la metafisica ha la sua propria interpretazione dell'idealità degli ideali, essa opera, inoltre, con la contrapposizione di idea e cosa sensibile. Ma per questo il concetto di ideale appartiene al solo pensiero metafisico. Anzi bisogna dire che proprio nelle divisioni metafisiche si nascondono inesplicati pensieri del "mondo". Questo vale già per Platone, il patriarca dell'idealismo metafisico. La suddivisione in gradi dell'essente dalla cosa sensibile, attraverso la "matematica", alle idee e alla comunione delle idee nell'*agathon,* nell'idea del bene, è più che una gradualità *semplicemente presente* di una compagine esistente, – essa è l'implicita dottrina del "mondo" di Platone, del *kosmos* come un ordine sovrano del *nous* su *ananke*, o del delimitante sull'indelimitato – o del "bene" sulla "materia" (l'*agathon* sulla *chora*).

Con ciò il problema dell'ideale non è congedato, con il fatto che lo si spiega solo come "metafisico", che lo si mantiene in un metafisico "mondo dietro al mondo". Rimane un compito per il futuro, quello di riprendere le "gerarchie" cosmiche recondite e nascoste dell'ontologia metafisica in un più puro e nitido pensiero del mondo. Hölderlin conclude l'inno intitolato "L'unico" – pensando Cristo come quell'unico,

che ha dissolto e ha riportato nel puro fondamento originario tutte le figure finite degli dèi –, con il verso indicante «anche i poeti / che sono dello spirito / devono essere del mondo»[45]. Questo vale, io penso, anche per *l'educatore che pensa*.

15. Il tutto dell'essere, il cammino

L'educatore che pensa deve essere mondano. Questa frase non esprime alcuna pretesa nei confronti dell'intenzione dell'educatore e significa meno che mai uno slogan programmatico del laicismo, non indica un atteggiamento a-religioso o addirittura anti-religioso nelle questioni scolastiche. L'aggettivo "mondano" non è assunto qui nel senso logorato, consumato e comune, come si parla di "gioie mondane", di "intenzione mondana" e "scuola mondana". Mondano non è per noi il concetto contrario a "sacro" e "spirituale", non riguarda l'uomo impigliato nel sensibile, che diventa succube delle tentazioni e delle amenità della "*Frau Welt*". Il termine non è nemmeno da prendere nel senso dell'antitesi, come all'incirca la comprensione di sé del credo cristiano si attua nel distacco nei confronti della filosofia pagana e contrappone la *pistis* alla *sophia tou kosmou*. "Mondano" è da pensare in modo più rigoroso; il termine indica l'"appartenenza" essenziale all'abbracciante tutto dell'essere. Il tutto è più che una somma di ciò che è lì a portata di mano, più che un insieme di ciò che è presente; il "tutto" è come il *cammino* di tutte le cose, come il sorgere delle figure finite e come il tramonto di tutti gli individui, come il movimento di ciò che appare e di ciò che scompare, come la via duplice e tuttavia la stessa "in su e in giù" (Eraclito fr. 60)[46], in cui vita e morte si compenetrano, Dioniso e Ade sono tutt'uno (fr. 15); il "tutto" è l'onnipotenza creativa e distruttiva: la produzione infinita e allo stesso tempo l'assoluto annientamento. Tutte le cose in generale sono mondane, esse non sono solo esistenti nella sfera neutrale di "semplice presenza"; esse sono travolte dall'universale mo-

[45] F. Hölderlin, *L'unico*, in *Le liriche*, cit., p. 649.
[46] Eraclito, *Raccolta dei frammenti e traduzione italiana*, cit., p. 98.

vimento di ciò che appare, sono messe in gioco nel gioco del mondo. Ma l'uomo – abbiamo detto – è più mondano delle cose coinvolte: egli sa del gioco del sorgere e del tramontare, sa della vita e della morte e del significato non-finito delle cose finite, strappate dal fondamento originario, egli, in una certa maniera, prende parte al gioco, è consapevole e compagno di gioco della signoria del mondo. Egli gli appartiene in un senso più radicale rispetto a qualsiasi altra cosa: gli appartiene "ascoltando", obbediente, porgendo l'orecchio al suo silenzioso indicare. Oppure anche: può rinchiudersi, farsi sordo alla chiamata del silenzio, volgendosi all'intramondano che si fa avanti e che irrompe, nel volgersi alle cose può dimenticare il mondo che condiziona. L'oblio del mondo è una possibilità fondamentale dell'essere vivente aperto al mondo. L'uomo è l'unico ente che non "sta in sé", "chiuso" e autarchico; egli è dischiuso e aperto, coinvolto nella sua natura dal tutto dell'essere; come Semele, che, fulminata dalla saetta di Zeus e "colpita dal divino", ha partorito Bacco, così la natura umana, colpita dal "fuoco celeste" e dalla "sacra notte", pervasa da morte e vita, colpita dal mondo, proprio perciò genera la tragedia, la filosofia e i misteri eleusini.

In un modo diverso e tuttavia comune, nonostante tutte le opposizioni, il tripartito riferimento al mondo è esperito all'inizio dell'umanità occidentale. Da quelle esperienze si determina tuttora, anche se in una debole risonanza, la natura essenziale dell'educazione. Educazione è di più, qualcosa di totalmente altro di un semplice abbellimento, addestramento e formazione di giovani uomini, privi di forma, per mezzo di uomini più vecchi, che hanno già una "forma". L'educazione è la volontaria e consapevole fondazione dell'umanità nell'essenza del mondo. L'educatore deve essere mondano, e invero in modo particolare, se è un educatore che pensa. Peraltro tutta la prassi educativa si muove continuamente in un elemento di riflessione, ponderazione e meditazione; essa non può così venire attuata "direttamente", come certe attività in cui alla formazione e all'acquisizione di capacità appartiene anche un pensare, esse però, una volta che sono apprese, quasi si svolgono da sé. L'educare non è un'abilità che, una volta appresa, si domina dunque con assoluta sicurezza. Resta sempre una parte problematica, un'ombra di ambiguità degna di essere posta in questione, un dubbio inquietante.

"Educare" è l'arte massimamente preoccupante, differente dall'insegnare la vita. E non è possibile, in questo, riconoscere i sofisti, che saltano a piè pari questo aspetto "preoccupante" e si spacciano per i maestri sicuri di un'arte sicura. Se l'educazione autentica si muove nell'elemento di riflessione e meditazione, nel ponderare e consigliare, con ciò non è ancora raggiunto quello che abbiamo chiamato poco fa educazione *pensante*, e nemmeno è un interesse strettamente teoretico rivolgersi al fenomeno educativo, se viene fatto il tentativo di penetrare e rischiarare questo fenomeno di vita con concetti analitico-strutturali. Sicuramente è un guadagno scientifico, se si aspira a un'osservazione categoriale dei singoli tratti strutturali. Una tale teoria si può limitare alla constatazione; ossia essa si può rapportare a effettivi fenomeni educativi e dati precedentemente, senza essere essa stessa toccata dal fervore educativo. Oppure può comprendere la questione della "teoria" dell'educazione in modo più essenziale, non solo come una constatazione di presenti tendenze di vita educative, che in modo politico-culturale sono concrete in una socialità data precedentemente, ma essa può guardare attentamente l'espresso cammino comune della formazione dell'ideale come il proprio compito. La teoria non accerta solamente, non registra meramente gli ideali, operanti ed efficaci, ma collabora nell'autocomprensione di una popolazione su quello che per quest'ultima è l'elemento sommo. La "pedagogia teoretica" interviene attivamente nell'interpretazione di vita di una comunità. Anche se primariamente non crea gli ideali, si comprende, tuttavia, come compartecipe e co-interessata agli interessi vitali che muovono un popolo; essa porta corresponsabilità. Dove la "teoria" non è una fredda curiosità, bensì è essa stessa fervore, lì si corre il rischio di perdere la distanza critica – ma essa è anche più prossima e più originaria al fenomeno.

Se un animale, una pianta o una cosa *estranea* sono oggetto di considerazione, può tornare utile alla messa a fuoco dell'osservazione mettere da parte l'"interesse". Si dice che noi tratteniamo i nostri desideri e le nostre brame, che vogliono fare uso delle cose estranee; ci limitiamo, di tanto in tanto, a essere ancora un "*occhio*". La messa tra parentesi di desiderose tendenze nella nostra relazione con le cose, da noi impiegate e adoperate, lascia tuttavia apparire l'essere a sé stante dell'ente

estraneo in modo naturale e limpido. Ma è così anche lì dove l'uomo si rivolge all'uomo in maniera conoscitiva? C'è qui uno "sguardo disinteressato"? L'uomo può considerare le cose umane con quella fredda e intoccabile imparzialità, che egli mostra di fronte alle cose naturali estranee? Gli scettici e i cinici si fanno vanto di osservare l'umano "in maniera priva di pregiudizi", di essere testimoni imparziali delle nostre stoltezze e follie, e anche di osar dire dei tabù dei potenti senza timore, osando anche ciò che è taciuto, recondito e proibito, e di portare alla luce senza indulgenza anche lo "sconveniente" e l'"indecente". Tuttavia essi si comprendono in maniera falsa, quando pensano, con ciò, di avere ottenuto una distanza nei confronti dell'umano in modo analogo a quella del ricercatore naturale nei confronti delle cose della natura. L'uomo non può mai essere realmente "neutrale" verso se stesso, completamente disinteressato e imparziale. Egli è profondamente interessato a se stesso – e questo interesse può assumere il travestimento del disinteresse, la maschera della freddezza spassionata. Una pedagogia teoretica, che prende parte essa stessa alla formazione dell'ideale e ammette a sé il suo essere interessata, non è di gran lunga di rango più alto di una "fenomenologia" pedagogica, che vuole solo descrivere e fissare concettualmente, quello che come "realtà educativa" è dato preventivamente e presente. Ma anche la pedagogia che coopera alla formazione di ideali non è ancora *pensante* in senso autentico. Pensare è più che un uso di concetti. Il pensare è di casa in ciò che il pensiero non può esaurire. Pensare non è solo la determinata e determinante articolazione del comprendere umano dell'essere nell'affermazione e nella negazione, nel nominare e nel dichiarare. Il pensiero non accade primariamente lì, dove noi "giudichiamo", portiamo le cose al comune e al generale, evidenziando l'articolazione e la multiforme struttura dell'ente. Le cose vengono incontro dall'incondizionato-condizionante dell'universo, i molti "enti" dalla presenza riunente dell'"essere". Pensare è innanzitutto e infine il riferimento comprendente nei confronti del cosmo, è esperienza del mondo. E dove è esperita nel pensiero l'essenza propria del pensare, scaturisce la sapienza del mondo. Il nesso tra *pensiero e mondo* certamente giunge a essere afferrato nella maniera più radicale con la filosofia di Kant (all'interno della metafisica moderna).

I sommi pensieri della ragione umana (Dio – libertà – immortalità) si mostrano come problemi del mondo. L'educatore che pensa non è colui che fa uso delle capacità di pensiero umane, che forma concetti, coglie le distinzioni, opera con categorie, e nemmeno colui che medita sugli ideali necessari e possibili, ed è pronto ad assumere responsabilità per la comunità in cui si trova. L'educatore pensante deve, in realtà, trattare anche con i concetti, con le categorie e deve assumersi responsabilità, – ma deve soprattutto prima stare in un'esperienza originaria del mondo, deve avere gettato uno sguardo pensante nel fenomeno originario della nostra esistenza mai "conclusa", intonata dall'enorme e dall'illimitato, poiché noi, non appena siamo, ci troviamo nel tratto trainante del tutto. Egli capisce che l'"educazione" non è una cosa, un allestimento, che gli uomini intraprendono da sé soli, portandolo bene o male a termine. La necessità dell'educazione ha un fondamento oltreumano; si radica nel bisogno umano, nell'essere molestata dall'in-finita onni-potenza. L'educazione è necessaria, perché l'uomo è "spostato oltre" la "forma" chiusa e plastica, che solitamente custodisce come una solida e dura corazza le figure finite nel breve tratto del loro essere-qui; l'uomo è "tratto fuori" nell'ampiezza e perfino nell'assenza e da lì di nuovo rigettato in una "situazione". Il sasso e la zolla, l'albero e il cespuglio, l'aquila e il serpente sono quello che sono, in un determinato essere plasmati. Essi sono plasmati. La forza plasmante, da cui provengono, è a loro sottratta. Gli esseri viventi hanno certamente una forza creativa nella generazione e nella nascita, ma non si rapportano, come le piante e gli animali, alla forza creativa che li pervade. L'uomo è aperto ai misteri dell'amore e alla minaccia della morte. È aperto alla potenza che plasma, che colpisce le cose; egli può – come nell'aforisma eracliteo – dire che «tutto, quello che vi cammina, è condotto al pascolo con la frusta» (Fr. 11), che a ogni cosa che sorge e tramonta è assegnata la sua misura d'essere nella frusta che plasma, la sua misura di fretta e tempo, la sua misura di figura e luogo. L'uomo può dirlo, perché è con-sapevole del dominio che plasma, perché sta in un segreto connubio con la potenza dell'universo che tutto dispone. Ma egli paga questa con-sapevolezza del fondamento originario con la perdita della "forma" fissa. Egli è la creatura "infelice" compaginata in maniera così peculiarmente aper-

ta, da doversi essa stessa compaginare, – così formata, da rimanere abbandonata a sé stessa per prendere forma. Questo compaginarsi, però, può essere male interpretato semplicemente come un libero, arbitrario e discrezionale farsi da sé dell'uomo; questo accade nell'atteggiamento della sovranità compresa in modo sbagliato. Proprio nell'illuminismo moderno sta il pericolo di un estremo "oblio del mondo" dell'umanità, allorché il legame con la "ragione" si allenta e il sentimento di libertà si rovescia nel pathos del tumulto, e nell'irrigidimento dell'uomo nella sua finita assenza di forma. L'educatore pensante non assimila in nessun modo l'educazione come un mero svolgimento umano della vita sociale, la concepisce primariamente dalla relazione al mondo dell'esserci umano. E questo significa che orienta in generale tutta l'educazione all' "ideale trascendentale".

In questo concetto kantiano, a cui abbiamo dato rilievo per la filosofia dell'educazione, si differenziano formalmente due momenti. Un pensiero filosofico è "trascendentale" quando ha di mira il nesso dei "trascendentali"; ma anche in quanto ottiene una conoscenza delle "condizioni di possibilità". Noi sappiamo che nel problema dell'ideale della "bontà" si tratta delle azioni umane nel senso più ampio. Abitualmente chiamiamo "buona" un'azione, quando corrisponde al canone morale. Quando come canone vale perlopiù il modello o il precetto di un "ente sommo" (di un Dio), allora parliamo di morale eteronoma; oppure quando come canone vale la razionale determinazione di sé della libertà umana, l'"autolegislazione", allora si parla di morale autonoma. Ma quando infine il "bene morale" viene attribuito al "bene" nella comprensione ontologica, come è il caso di Kant (nelle impostazioni), allora la bontà dell'agire umano deve, in maniera conseguente, essere effettuata attraverso la corrispondenza dell'uomo all'"omnitudo realitatis". L'integrità e la completezza non sono allora più qualcosa di "sacro", ma un tutto-avvolgente. Il riferimento al mondo prende in consegna la guida di tutte le corrispondenze dell'uomo a dèi ed eroi. L'"ideale trascendentale" di Kant è importante anche in un altro aspetto: poiché in esso è pensata la *dimensione* di tutti gli ideali, il luogo della loro origine – e con ciò in generale la condizione di possibilità di tutti gli ideali particolari. Qui troviamo questioni ancora

molto oscure, complesse, ma assolutamente essenziali per la fondazione filosofica della pedagogia, ma dobbiamo lasciarle da parte.

Gettando uno sguardo retrospettivo al cammino della nostra riflessione, potrebbe sembrare a qualcuno che il ricorso a concetti kantiani sia una deviazione o un indugio. Ho già detto che il problema dell'ideale e della formazione dell'ideale è spesso escluso intenzionalmente dalla teoria pedagogica. Ma con questo ci si priva, a mio parere, della possibilità di esperire adeguatamente il fenomeno dell'educazione in generale e di portarlo allo sguardo. Con ciò si cade implicitamente in una decisione pregiudizievole e avventata. Poiché l'educazione è allora solo un fatto sociale, un reperto antropologico, tutt'al più un incarico divino al genere umano. Ma se è posta la domanda sulla natura dell'ideale, allora il problema conduce necessariamente al di là di ciò che è meramente antropologico. L'educazione accade nello sguardo levato agli ideali. Ma l'educazione non è solo un'applicazione pratica di principi e regole etiche. è qualcosa di problematico e degno di riflessione, se la *paideia* vada chiarita a partire dall'"etica" o alla fine l'etica a partire dalla *paideia*. Finché naturalmente si comprende con "educazione" solamente l'attività dell'allevamento del bimbo e la professione dell'insegnante, si conserva l'impressione che essa sia una branca della vita "pratica", un settore del campo della morale. In Platone la *paideia* era però l'aspetto trainante da cui si sviluppavano tutti i problemi morali, e a partire da cui anzitutto era compresa la *Repubblica*. Nonostante oggi esista una sostanziosa letteratura pedagogica, e una interminabile discussione sulle "questioni pedagogiche", è a stento compreso a che cosa ci rimandi l'"educazione", e come essa sia la maniera dell'abitare umano nel cosmo. Nel primo capitolo abbiamo cercato un "preliminare concetto esistenziale di educazione"; il secondo capitolo però ha superato il primo con la domanda sulla natura dell'ideale. L'educazione *non* è comprensibile in maniera sufficiente a partire dal modo d'essere proprio dell'uomo, poiché essa è la maniera in cui egli corrisponde al mondo. Il mondo però non è un momento dell'esserci umano, un "esistenziale" che gli appartiene; al contrario l'umanità è resa possibile innanzitutto nell'essere aperta dall'"irruzione del mondo" nell'umano. Perché qui qualcosa di finito è "colpito" dalla potenza dell'infinito, – perché qui una cosa è, per così

dire, dispersa e lacerata, l'uomo si trova nel contesto di un allevamento e di un'educazione, che *egli* non "fa", ma che gli accade. Solo sulla base del rivolgersi del mondo all'uomo gli uomini possono educarsi a vicenda nella comunità interumana.

Abbiamo detto che gli ideali sono come costellazioni. Allo stesso tempo lontani e vicini. Abbiamo preso questa struttura enigmatica come punto di partenza. Possiamo d'ora in poi dire, dopo aver percorso la profonda dottrina kantiana dell'"ideale trascendentale": prossimità e lontananza degli ideali non vuol dire mai un distacco, come abbiamo nei confronti di cose prossime o lontane. Gli ideali non sono cose, sono epifanie del cosmo, – equiparabili agli dèi greci. Poiché il familiare luogo essenziale degli ideali è il gioco del mondo, possiamo dire che le correnti che si alternano, con cui abitualmente è posto il problema dell'ideale, sono fallite. Non si danno uno o molti ideali, ed essi non sono o "immanenti" o "trascendenti", e ancora l'uomo non è da loro determinato o in modo "autonomo" o in modo "eteronomo", e inoltre essi non sono o validi "in modo sovratemporale" o solo in situazioni "storiche". Lo schema dell'aut-aut e delle contrapposizioni esclusive non è un schema conforme al mondo. Piuttosto si potrebbe ancora dire che, per quanto riguarda il mondo, le contrapposizioni collimano, – che gli ideali sono unici tanto un "unico", quanto una interna multiformità di questo singolo, che essi operano nell'uomo contemporaneamente e tuttavia restano lontani dal mondo, il quale proprio allora, quando è determinato da loro, si determina, che essi sono sempre il medesimo e tuttavia mai lo stesso. Ma dove l'essere mondano del mondo è caratterizzato nei concetti paradossali di una "coincidentia oppositorum", rimane tuttavia ancora il riguardo alle cose preminente dal punto di vista metodico, perché i concetti di mondo vengono designati nel distacco da concetti di cose. Il mondo è invero nell'ottica della cosalità una non-cosa. Ma con ciò esso non è assolutamente niente. Noi abbiamo visto, anzi, che Kant avanza nella non-cosalità della "omnitudo realitatis", ma si arresta alla caratteristica negativa. L'ontologia non dispone ancora di concetti speculativi per portare al linguaggio quello che è "più reale" [*realer*], "più effettivo" [*wirklicher*] delle cosiddette cose effettive e reali. Il problema dell'ideale non è, nella nostra riflessio-

ne, in nessun modo risolto, anzi non è posto ancora sufficientemente come problema. Ma era importante per noi, anche se ancora in modo provvisorio, indicare la principale ristrettezza di ogni concetto di educazione soltanto antropologico.

L'educazione non è riconosciuta nell'essenza, quando viene considerata un'"autorelazione dell'uomo con se stesso", più concretamente: come un rapporto formante degli uomini nei confronti di altri uomini. Una simile caratteristica non è "falsa", ma insufficiente; essa cela proprio la dimensione decisiva, limitando all'umano ciò che innanzitutto lo interessa, vale a dire il fatto che egli procede oltre se stesso. L'educazione è l'inserimento dell'uomo nella costruzione del mondo. Questa è l'eredità platonica più essenziale, dimenticata proprio nel "platonismo". I successori di Platone nell'"Occidente" cristiano-antico hanno ripetuto più la pretesa sovrana della ragione contro l'irrazionale, che riflettuto, come sia motivata e legittimata in Platone questa pretesa. La giusta costituzione della singola anima corrisponde in Platone al giusto ordinamento della *polis*, e il giusto ordinamento della città corrisponde alla compaginazione del mondo. Platone sovrasta tutti i "platonici" con la visione nella necessità del radicamento di tutti le relazioni umane nella corrispondenza cosmica. Nessuno era più lontano di lui dal voler "costruire" uno Stato, dal progettarlo come una utopia. La "*Politeia*" di Platone non è uno "Stato ideale", né una cosa pensata vuota e non obbligante nella *Nubicuculìa*. Platone era un educatore pensante, non solo perché egli "ha ideato" qualcosa, ma perché ha ripensato nel "fondamento" delle cose. Può essere che la sua visione del mondo fosse "unilaterale" e che una esiziale unilateralità sia diventata con lui "storia mondiale". E può anche essere che la visione del mondo platonica, la quale comprende la compaginazione del tutto come un *trionfo* della ragione luminosa sopra la notturna materia scura (*chora*), deve essere trasformata, – che il "trionfo" è da ripensare nella pura *lotta* delle originarie e "equipollenti" potenze del mondo, – nonostante Platone resti ancora debitore di un tale cambiamento di pensiero.

Friedrich Nietzsche guida con appassionato accanimento la lotta contro il "platonismo". Alla fine di un percorso di quasi 25 anni Nietzsche insorge contro la tradizione, ponendo la questione di che cosa sia un ideale. Anche per lui l'educazione, la *paideia* è una questione centrale

e inquietante; a suo avviso la civiltà si collega con l'educazione; i primi scritti di Nietzsche, la "Nascita della tragedia" e le "Considerazioni inattuali", gravitano sempre intorno al problema su quale sia la potenza che dà forma all'uomo. Che cos'è il genio, il grande uomo, – qual è la sua esperienza? Che cos'è un artista, in qualità di iniziato nel gioco creativo? Chi è Wagner, in qualità di antimodello rispetto ai "filistei della formazione", chi è "Schopenhauer" come educatore? Ponendo l'"ottica dell'arte" come l'organo essenziale di una originaria comprensione del mondo – e servendosene contro la "scienza" dell'uomo teoretico, contro il socratismo, Nietzsche giunge a un riferimento al mondo, che interpreta come la corrispondenza dell'uomo al "dionisiaco" e all'"apollineo". L'uomo "corrisponde" al gioco degli opposti di "apparizione" e "abisso", di "presenza" e "assenza", in un'affinità con il principio plastico e caotico, corrisponde nel "sogno" e nell'"ebrezza", nella capacità figurativa e nella capacità musicale, – corrisponde al mondo dell'arte tragica in maniera somma. La tragedia e la filosofia dei preplatonici, ossia la "Filosofia nell'epoca tragica dei Greci": sono le maniere più grandi, in cui l'uomo fino a ora è stato conforme al mondo. Ma Nietzsche si preclude di nuovo, in un singolare cambiamento del suo pensiero, la pura apertura – proprio nel campo problematico della questione sulla natura dell'ideale. Noi vogliamo esaminare brevemente questo, perché rappresenta una forma dell'oblio del mondo tipica e qui esemplarmente idealizzata.

La lotta di Nietzsche contro la metafisica tradizionale, la morale tradizionale e il cristianesimo, tre titoli che per lui combaciano in ciò che egli chiama "platonismo", è ambigua, in quanto egli conduce questa lotta "su un doppio binario": con argomenti dell'"Illuminismo" e con "intuizioni" cosmologiche. Questo si evidenzia nel problema dell'ideale. Che cosa sono per Nietzsche gli "ideali"? Gli ideali sono "valori" – e certamente valori supremi, valori sommi in un ordine gerarchico di tavole valoriali. Ogni umanità è determinata attraverso tavole valoriali, vive in una comprensione di valori supremi, che significano "fini ultimi", immagini guida e modelli, ai quali ci si sforza di tendere. Sicuramente non è sbagliato parlare qui di "valori"; ma il discorso di Nietzsche non è inteso semplicemente in modo descrittivo. Egli stabilisce preventivamente, che gli ideali sono "valori" e niente di più. I valori non sussistono

"in sé", i valori sono solo *nelle* attribuzioni di valore. Al contrario si tratterebbe, se si volesse per contro obiettare, che noi nel valutare, nello stimare le cose e le azioni e così via, facciamo uso di valori, che solamente i "valori" renderebbero possibili le valutazioni. Nietzsche ha visto molto bene la differenza tra una valutazione, che fa uso di un sistema valoriale supposto come valido, e un "valutare", che *forma* direttamente la tavola valoriale. Quando egli parla di valutazioni di valore, non intende l'effettivo valutare e svalutare di un ente, bensì la formazione di un criterio valoriale, *in conformità* al quale noi consideriamo, riconosciamo e biasimiamo cose e azioni. Dare valore, inteso come valutazioni di valore, è il progetto di criteri, una sistemazione e produzione di tavole valoriali in quanto tali. Come avviene la formazione di valori? Nietzsche afferma con risolutezza che i valori non sono *trovati*, vengono *posti*. Ormai è tuttavia una cosa vecchia, che i sofisti, liberi pensatori, hanno sempre affermato, le leggi etiche non avrebbero alcuna "realtà" autonoma, esse non sarebbero lì per natura, obbliganti per gli uomini come un "diritto" ultraterreno, sarebbero solo fatte dagli uomini, sarebbero *nomo*, non *physei*, si baserebbero su convenzioni, abitudini, sulla volontà di un potente, di un sovrano o di un gruppo feudale, che detta agli altri uomini la sua volontà, dandogli la forma di una morale pubblica. Lo stile di tali argomentazioni è risaputo. L'impostazione del problema di Nietzsche è però essenzialmente più radicale; egli può talvolta anche cadere in schemi piatti, ma si tratta di una semplificazione voluta con intenti eristici. La tesi di Nietzsche è fondamentalmente diversa dalle formule sofistiche sull'ideale o sul valore, per il fatto che per lui la *parvenza della trascendenza dei valori* rappresenta un momento importante del problema. Nietzsche non dice semplicemente che i valori sono solo valutazioni umane, come se si potesse in qualunque momento verificare, se questa affermazione fosse corretta. Egli non fa nessuna affermazione riguardante un "fenomeno che si mostra". Nietzsche riconosce, anzi, che secondo il fenomeno i valori sembrano di natura sovrumana. I valori giungono all'uomo con la pretesa di legarlo, di essere per lui vincolanti. Essi hanno un peso tremendo e lo splendore del "divino". Tizio e Caio non creano valori, come tagliano la legna o costruiscono una casa. L'uomo, colui che crea dei valori, che inventa e pone le tavole valoriali, abitualmente

è nascosto e sconosciuto a se stesso. Secondo il fenomeno i valori si mostrano al di là della fattibilità umana. Nietzsche si attiene a questo carattere fenomenico dei valori, – ma affermando che proprio l'obiettività apparente sarebbe "posta". Per poter rendere comprensibile questo, egli concepisce nella sua teoria l'uomo come un creatore dimentico di se stesso. La creatività dell'uomo è perlopiù sconosciuta all'uomo. Essa necessita di una radicale e profonda "trasfigurazione dello spirito", affinché l'uomo prenda coscienza di sé e si riconosca nelle sue gesta più potenti. Nietzsche opera con una concezione dell'uomo inteso come una natura *proiettiva*. L'uomo produce, ma non riconosce il suo proprio prodotto, egli proietta la più profonda interiorità verso l'esterno, getta come una costellazione nel cielo, quello che è il suo volere più peculiare. La proiezione è al tempo stesso un'autoalienazione. L'uomo si disconosce e sopreleva nell'oltre-umano quella che è la sua segreta natura. Gli ideali sono per così dire una "fata Morgana" dell'anima, che vede all'esterno, ciò che in verità si trova in se stessa. Il compito del pensiero radicale è allora, secondo Nietzsche, di riscattare l'uomo dall'autoalienazione, di portarlo al ritrovamento di se stesso, di estrarre la dimenticata e nascosta creatività. Occorre mettere allo scoperto l'uomo come l'origine nascosta di tutti gli ideali e di conseguenza di liberarlo da una servitù, che lo ha legato alle sue stesse creazioni. Il compito è una teodicea capovolta, che Nietzsche chiama "Apologia dell'uomo". Il secondo libro della "Volontà di potenza", che comincia con una critica della religione, ha un prologo che articola così il principio critico fondamentale di Nietzsche: «Tutta la bellezza e la sublimità da noi prestata alle cose reali e immaginarie, voglio rivendicarla come patrimonio e prodotto dell'uomo: come la sua più bella apologia. L'uomo come poeta, come pensatore, come Dio, come amore, come potenza: oh, la regale generosità, con cui ha donato alle cose, per impoverirsi e per sentirsi miserabile! È stato questo finora il suo più grande disinteresse, di aver ammirato e adorato e saputo nascondersi, di essere stato lui a creare ciò che ha ammirato»[47]. Con questo

[47] F. Nietzsche, *Frammenti postumi*, vol. VIII, 2 (1887-1888), in *Opere di Friedrich Nietzsche*, a cura di G. Colli e M. Montinari, Adelphi, Milano 1971, pp. 251-252.

leitmotiv dell'apologia dell'uomo Nietzsche si preclude la visione nell'essenziale estaticità dell'esserci; deve ammettere come "produzione ignota" e come "autoalienazione", ciò che è la relazione al mondo dell'umanità. Egli non è mai in grado, inoltre, di indicare un motivo per cui l'uomo creatore si misconosce, perché si impoverisce, – e prima di ogni cosa da dove provenga propriamente la *dimensione* entro la quale egli proietta gli ideali e i valori. A ogni modo Nietzsche ritorna indirettamente, nonostante questa chiusura, a un pensiero del mondo, in quanto in realtà interpreta i posizionamenti come posizionamenti dell'uomo – un uomo inteso però come qualcosa di posto dalla volontà di potenza, compresa cosmicamente. Il richiamo alla dottrina di Nietzsche della natura proiettiva e dimentica di sé dell'uomo ha, nel nostro contesto, non solo il significato di richiamare l'attenzione su un modo sublime di "fuga dal mondo" nel pensatore più nostalgico del mondo; ma intende suggerire un fraintendimento di principio della mondanità dell'esserci.

Capitolo terzo

Il riferimento pedagogico (la famiglia)

16. Il bisogno dell'uomo

Il problema dell'educazione si è dimostrato, nella nostra riflessione precedente, una questione di ampia portata. Il fenomeno è noto a chiunque, e non necessita di nessuna particolare organizzazione metodica per essere presentato, di nessun esperimento per entrarne in possesso. Ciascuno ne ha fatto esperienza; si sa, nell'educazione molto accade per così dire sotto la soglia di coscienza, – la parola non supporta tutto, la magia della guida delle anime vibra nell'elemento dell'ineffabile. Si sa anche, tuttavia, come un'incessante conoscenza di sé accompagni tutta la prassi educativa, come una riflessione pre-teoretica intervenga continuamente. Ma questo fenomeno, l'"educazione", nel quale noi siamo, è lo stesso il metodo più avvolgente, il più grande esperimento del genere umano, è il nostro sapere più problematico. Metodo significa "cammino" e intende il giusto e adatto accesso a una cosa. Il cammino, a cui si perviene sempre in modo chiaro, sicuro e fidato a una cosa, è in quanto tale non sorprendente; ma ci è familiare. Il cammino in quanto tale ci si impone, quando una cosa ci si sottrae, quando la cerchiamo. Cercare significa informarsi sul cammino giusto, esplorare l'accesso adatto, cercare possibilità di avvicinamento. L'uomo non sta presso tutte le cose, in modo che le ha disponibili e sempre e in qualunque momento in una maniera aperta, – al contrario: perlopiù le cose rimangono a noi sottratte; non solo le cose lontane, fuori dal nostro campo di esperienza, anche nel campo esse si mostrano in un modo superficiale, in una parvenza. Alla struttura

dell'ente in genere appartiene l'"apparire". Le cose sono, mentre si rappresentano. Il rappresentare umano è anzitutto sempre una relazione al presentarsi delle cose; si tratta di apparenza [*Anschein*] e di comparizione [*Vorschein*]. Al tempo stesso, però, il rappresentare è già condotto dal sapere a priori circa la struttura dell'essere cosa e conosce preventivamente la differenza di apparizione [*Erscheinung*] ed essenza. Questa preconoscenza è l'inquieta potenza motrice, che trae via il rappresentare oltre la parvenza delle cose, che lascia cercare e trovare, e cercare di nuovo, che spinge a domandare su cammini e metodi. L'ente che ci circonda certamente ci è svelato, ma non completamente scoperto; non ci è del tutto nascosto, ma certamente sottratto, nascosto, velato in un'ampia misura. L'uomo sviluppa una quantità di metodi – di tipo pre-scientifico e scientifico, per arrivare al corpo dell'ente che lo circonda, per strapparlo alla mera parvenza e solo, per quanto possibile, afferrarlo nella sua essenza. L'uomo dimora sulla terra pensando e concependo molte cose, scrutando e cercando cammini. Ma in ogni cercare i molteplici cammini come accessi all'ente, egli cerca innanzitutto e in definitiva il proprio cammino. La ricerca delle cose è un momento nell'originaria ricerca del cammino umano. Orientarsi attraverso le cose significa un aspetto essenziale dell'orientamento di vita umano. Noi siamo presso e in mezzo alle cose, siamo mille volte dipendenti da loro, vincolati a esse; ci circondano non come un indifferente cortile, ma come scena e luogo del nostro compimento di vita, come la natura che dona nutrimento, come il campo di lavoro, come il fondamento delle città, come il terreno degli Stati e via di seguito. L'ente che ci circonda e ci sta intorno è un'essenziale "circostanza" del nostro esserci. Se l'uomo vuole essere sincero con se stesso, allora deve anche domandare delle cose, deve tentare di spezzare la mera parvenza del loro apparire, per potersi abbandonare in maniera più fiduciosa a esse. Ogni domandare sulle cose, però, è radicato nella domanda dell'uomo su se stesso. E questo radicamento non è, come si potrebbe magari pensare, condizionato solo attraverso la natura bisognosa dell'uomo, motivato solo nella necessità dei bisogni animali. Noi poniamo in questione l'ente che ci circonda non solo perché abbiamo bisogno di nutrimento, necessitiamo di protezione dal freddo, di armi e strumenti, attrezzi e macchine. La necessità umana si presenta lì

e ancora proprio maggiormente lì, dove noi restiamo apparentemente "senza bisogno", in ammirazione nell' "ozio" davanti all'ente: nella pura teoria. Il nostro bisogno è quello di una finita comprensione dell'essere: noi non lo comprendiamo mai e mai completamente, siamo spinti da una sensazione e tuttavia facciamo esperienza in continuazione del fallimento dei nostri concetti ontologici. L'esserci umano è un essere presso l'ente inaccessibile, e per questo costantemente tenuto in movimento dalla domanda sul giusto cammino verso le cose. Ma noi domandiamo di tali cammini, perché siamo quell'ente che ha perso il suo proprio cammino. La pianta e l'animale percorrono sicuri il loro cammino, quello della "specie"; che guida ancora con mano ferma la natura materna. L'uomo però è l'erede della natura escluso dalla specie, che alza la mano contro la madre, è la creatura "scacciata" dalla natura estranea, esposta nello smisurato dell'universo. Da quando l'uomo è diventato umano, da quando egli si stacca dal principio materno e ha acquisito la libertà, da allora cerca la sua via. Ha perso l'originaria custodia nel nascosto e ha fatto esperienza dell'abbandono nel disvelato; egli è stato espulso e spinto fuori dalla sacra notte, dove ancora l'universale simpatia lega e congiunge ogni vivente, nella torbida penombra della finita comprensione dell'essere e nel tagliente vento della libertà. Egli non appartiene più al regno di Pan e nemmeno più al regno luminoso di Apollo; ma il panico lo intona e l'apollineo attraversa la sua vita. L'uomo ha il suo soggiorno nella tensione tra la potenza oscura e quella luminosa, abita nel regno di mezzo tra la custodia e l'esposizione, tra velatezza e disvelatezza, – egli è nell' universo in maniera ambigua: è al contempo a casa ed è posto nel perturbante. Non è più semplicemente e ingenuamente a casa in sé, appartenendosi immediatamente nel suo proprio essere, come altrimenti sono gli esseri viventi. Si sente disunito, dilaniato dalla contrapposizione originaria, che pervade l'essere stesso nell'ampiezza del mondo, dalla contrapposizione originaria di essere-in-sé e essere-per-sé. Il mondo stesso dispiega la sua forza come contesa di Pan e Apollo, della beatamente ebbra universalità e beata chiarezza della forma che plasma, come la contesa di "notte" e "luce", che annunciano i miti e le filosofie più antiche. Il mondo accade come la lotta incessante delle potenze dell'individuazione contro le potenze, che cancellano ciò che è

individualizzato, le figure particolari sorgono dall'oscuro flusso e vi si immergono. L'uomo sta in questa contesa del mondo in modo diverso rispetto alle singole cose; egli non è come quelle combattuto e vinto, egli compartecipa alla contesa, è aperto alla lotta cosmica e vive il dramma tragico, rabbrividendo e affascinato. Ma non ha, rispetto a questo dramma, un luogo sicuro; non è mai "spettatore disinteressato"; partecipa – e non sa come; è sempre impigliato nell'inganno e nella colpa, come Agamennone che vittorioso rimpatria nello splendore della gloria e diventa succube dei suoi assassini. Solo l'uomo fa esperienza dell'individuazione in quanto tale, sa della vita, perché sa della morte, – sa dell'essere, perché sa anche del niente, sa l'individuazione, poiché intuisce il fondamento originario privo di forma. L'uomo può scegliere la morte per risorgere. Egli può già nella vita trasformare il suo intero esserci. Nessun animale è capace di questo. L'uomo è l'ente limitato, che fa esperienza della sua limitatezza come tale e con ciò, in un certo modo, la rompe; egli è aperto per la disputa delle potenze del mondo, per il condizionante che lascia essere e annienta le cose. Hölderlin fa dire da Empedocle agli Agrigentini come ultimo e più alto messaggio:

«Non temete! Solitamente i mortali rifuggono da quanto è nuovo ed estraneo, aspirano a rimanere immobili nella loro sede solo la vita della pianta e l'animale felice. Costretti nel loro breve cerchio sono unicamente tesi a sopravvivere, e altro non sanno. Eppure alla fine, trepidi, devono uscirne e riunificarsi, morendo, agli elementi, per rinnovarsi, come in un bagno, in una giovinezza nuova. All'uomo invece è data la grande gioia di ritrovare la gioventù da se stesso. E dalla morte purificatrice che essi hanno scelto nel tempo adatto, rinascono, come Achille dallo Stige, i popoli»[1].

Il cammino dell'uomo è un cammino perduto; le strade che egli cerca e tenta, rimangono avvolte nell'ombra dell'incertezza, se sia *la* strada giusta. Tutto il nostro cercare è un cercare-casa. E tuttavia l'uomo non può ritornare mai più nel paradiso perduto dell'esserci animale, la rivolta della libertà non è mai reversibile; l'esposizione nel disvelato,

[1] F. Hölderlin: SW (Beißner), Stuttgart 1951, Bd. 4, 1; 65.

nell'aletheia, è il non-dimenticabile. Il cercar-casa non è un cammino di ritorno. È il cammino risoluto nel tutto discorde-concorde mondo.

L'uomo, nel corso della sua storia, tenta di percorrere in diversi modi questo problematico e ignoto cammino; nelle grandi religioni, nel poetare e nel pensare. «La filosofia», disse Novalis una volta – «è propriamente una nostalgia, un desiderio d'essere, dovunque si sia, in casa propria»[2]. Ma i religiosi, i poeti e i pensatori non cercano cammini privati, essi cercano *il* cammino umano e lo cercano *nella* comunità e *per* la comunità. Loro "educano", ma ciò non significa che indicano il cammino come guide agli inesperti. Se essi sono "esperti" in una questione, allora è che essi conoscono più degli altri la problematicità del cammino, più di quelli sono esposti al dubbio e al sospetto, sentono di più il carattere di azzardo. Solo un Dio può dire di sé: "Io sono la via, la verità e la vita". L'educazione è – nell'ottica umana – un problema immane. Gli educatori sono nella posizione tragicomica di dover mostrare ad altri un cammino che essi stessi non conoscono, di indicare un percorso che non hanno ancora trovato. Beffarsi di questo è facile e infruttuoso. È la posizione dell'uomo, che qui appare ridicola. Gli schernitori si fanno beffa di loro stessi e non sanno come. Niente indica il maggiore disconoscimento della vera essenza dell'educazione umana come la pretesa che gli educatori dovrebbero essere in possesso dell'assoluta conoscenza sul cammino umano. Con ciò si pretende troppo da una finita possibilità del nostro esserci finito. La stessa eccessiva pretesa sta anche alla base del dichiarare ogni educazione come "vana", esponendo gli educatori allo scherno, poiché non sono in grado di dire con certezza matematica, quale sia il cammino giusto. Nessun padre e nessuna madre dovrebbero allora educare i propri figli, nessun insegnante dovrebbe dire una parola ammonitrice, incoraggiante o di critica, nessun maestro potrebbe dare un'istruzione all'allievo. La pretesa eccessiva dell'uomo immobilizza, quindi, ogni educare. Alla base di questa impostazione c'è il semplice pregiudizio, che l'esercizio dell'educazione consista nella trasmissione del sapere oggettivo. Nessuno può istruire un altro nell'a-

[2] Novalis, *Frammenti*, a cura di G. Prezzolini, R. Carabba, Lanciano 1914, p. 71.

ritmetica, se egli stesso non l'ha appresa già prima, se non domina le operazioni e non può nemmeno spiegare e delucidare, non sa in una maniera didatticamente adeguata avvicinarla al bambino. L'insegnante di biologia deve avere precedentemente appreso la biologia e, se vuole essere un buon insegnante, deve comprendere qualcosa della psicologia del bambino, del grado di maturità di una determinata fascia d'età, delle premesse pedagogiche di una situazione di insegnamento e così via. E deve anche destare la forza intuitiva, accendere il suo interesse, fargli notare i processi biologici nel suo ambiente. Egli conduce in un certo qual modo il bimbo in un rapporto con ciò che è vivente in una maniera che cerca e ricerca. Sicuramente questo è il grado più basso; ma anche al grado più alto la relazione resta ancora alla ricerca: nella ricerca di ciò che è vivente. Dalla ricerca scaturisce qualche risultato sicuro e forma in connessione ad altre acquisizioni il "patrimonio" di una scienza. L'appropriazione del patrimonio appartiene a ogni imparare di una scienza, – ma il sommo imparare è l'imparare del ricercare, l'imparare del problematico. Già nel campo di ciò che può essere appreso e insegnato chiaramente si trova un "confine". Insegnare e imparare la ricerca significano: insegnare e imparare il domandare-insieme. E riguardo alle domande, per quanto esse vengano tenute deste effettivamente nella loro minacciosa apertura, non le si avverte con la stessa sicurezza come sicure scorte di conoscenza. All'educazione appartiene anche la trasmissione del sapere oggettivo, ma non si esaurisce in questo. L'educazione non è solo ammaestramento, è insegnamento essenziale di vita. Ma ora questo deve essere concepito nel senso corrente e triviale, allorché si distingue solitamente tra lezione e formazione del carattere, tenendo separate un'educazione dal punto di vista del sapere e una morale. L'insegnamento di vita è l'intesa sul senso dell'intero esserci umano e con ciò implicitamente già una delimitazione dei compiti del sapere e della scienza. Esso non sta, come una somma di precetti morali, vicino a un riferimento conoscitivo all'ente che ci circonda. Gli svariati metodi di indagine, che fanno ricerca sulle cose, sono preventivamente riuniti nel più incerto metodo della giusta vita, – tutti gli esperimenti che noi impieghiamo con gli oggetti naturali, sono mantenuti nell'impenetrabile esperimento del nostro essere qui.

La vita umana si struttura in molti modi nel rapporto con l'ente, in mezzo a cui noi abbiamo il nostro luogo e il nostro tempo; conosciamo numerosi settori di cose essenzialmente diverse, conosciamo all'interno della natura ciò che è senza vita e ciò che è vivente, distinguiamo pianta e animale. Ma conosciamo anche le cose che scaturiscono dal nostro lavoro, conosciamo creazioni di volontà come le istituzioni, prodotti dell'attività artistica e ludica e così via. Noi trattiamo l'ente non-umano in modo diverso: lo utilizziamo, lo usiamo, lo lavoriamo oppure ci lasciamo esiliare dalla sovrapotenza degli elementi nelle nostre barriere, esperiamo l'indistruttibilità, con cui la terra resiste a ogni lavoro umano, il puro splendore del cielo e la vastità del flusso del mare. Ogni rapporto, sia esso lavorativo o solo contemplativo, porta con sé il proprio modo di vedere e comprendere. L'uomo si comprende rispetto all'ente. Ma con ciò si comprende nel suo comprendere? Questa non è una domanda pedante e inverosimile, poiché vive continuamente in modo inquietante in noi. A che pro ci abbandoniamo allora alle cose, lavoriamo la terra e attraversiamo il mare, solchiamo il cielo, costruiamo città e Stati? Che cosa spinge il nostro curioso stupore sull'ente? In tutto quello che facciamo, cerchiamo il cammino perduto. Ogni lavorare e indagare scaturisce dalla cercante nostalgia dell'uomo di farsi di casa nel tutto, a cui è esposto. Ogni scopo speciale delle azioni e delle attività particolari concorre in fin dei conti a un *unico* scopo, allo "scopo di vita", allo scopo finale della nostra esistenza. E se questo è descritto come la felicità, questa resta certamente una vera e giusta descrizione solo dal punto di vista formale; poiché su di essa divampa la lotta delle opinioni, la lotta più irruenta e accanita tra gli uomini, quella "guerra di fede", che è allo stesso tempo la guerra delle sue più alte e sacre speranze. E questa guerra è anche una lotta di idee educative. Poiché l'educazione è un modo eminente, di come gli uomini portano a risoluzione la ricerca del cammino perduto. Non è affatto vero che di volta in volta determinate decisioni vengano realizzate in sistemi pedagogici, in cammini di formazione e organizzazioni scolastiche, modellate istituzionalmente. In ogni educare vivente la ricerca del cammino umano è sempre all'opera in una *originarietà incomparabile*. Si fraintende la realtà educativa, se la si ritiene *primariamente*

un'"applicazione" di fisse e riconosciute decisioni etiche, – essa, per così dire, assume come una modalità di sussunzione di un caso singolo sotto una fissa regola generale, da cui dipenderebbe solo di corrispondere alla particolare caratteristica dell'individuo da educare. Se fosse questo il caso, allora si potrebbe educare in modo valido solo dove si è guidati da una norma assoluta, e dove si ha solo una sufficiente psicologia e esperienza per imporre le richieste normative sotto determinate situazioni del rispettivo singolo caso. In realtà, però, l'educazione è un'impresa più problematica rispetto all'esecuzione di principi morali predefiniti sulla fragile materia di giovani rozzi. Per insegnare la "vita", non la si deve avere appresa come fa l'insegnante di matematica con la matematica. Se ne deve però aver fatto esperienza, essere consapevole del suo enigma e della sua terribile problematicità, della sua gioia e del suo tormento. Insegnare la vita – non significa fare su di essa asserzioni oggettive come su una condizione anatomica, un dato geografico o un'equazione con molte incognite. "Insegnare" non significa qui una trasmissione di conoscenze obiettive, bensì un consigliarsi l'un l'altro, un domandare comune che cerca in direzione del cammino giusto a partire da una situazione concreta. Nell'atto educativo si riuniscono coloro che cercano – e non colui che sa e colui che non sa. E con ciò l'educatore è adatto al suo compito, allora, solo se egli è in grado di domandare, di cercare e consigliare in modo più deciso e radicale rispetto al suo allievo. Ma egli, con ciò, non gli sta di fronte come colui che è superiore all'inferiore, come l'avveduto all'irragionevole, come colui che comanda rispetto a colui che obbedisce, come il signore al servo. Tutte queste categorie sono sospette, – discendono da altri ambiti di vita. Invero ci sono anche tra signore e schiavo, potente e impotente, tra avveduto e irragionevole riferimenti educativi, – ma è perlomeno affrettato e acritico, fissare l'autorità dell'educatore in quanto tale su relazioni di autorità di specie differente.

Indiscutibilmente i genitori e gli educatori di professione sono, rispettivamente, in ruoli sociali che vanno compresi a partire da una gerarchia della struttura sociale. La pienezza del potere come quella del "pater familias" romano, che poteva disporre della vita e della morte dei figli, non va colta indicativamente solo a partire da una situazione

educativa. L'incorporamento dell'educazione nella piena realtà sociale, e allo stesso tempo con ciò anche la sua funzione sociale, è un tema di grande portata e importanza, ma per affrontarlo deve essere prima compresa, per principio, che cos'è l'educazione in sé. Poiché, appunto, l'aspetto sociale e l'osservazione sociologica dell'educazione avviano, o meglio, sviano all'opinione, che essa sia un tipo di applicazione di intuizioni etiche che dominano già in una società sulla generazione successiva, che dia forma solo alla prole nel senso di coloro che sono adulti, che la formi per lo Stato esistente e via di seguito. L'educazione riceve in quest'ottica un'impronta utilitaristica; essa diventa un mezzo, come un ordine sociale sia in grado di persistere attraverso molte generazioni. Non si può negare, che tali concezioni siano in voga, – che persone furbe e astute vedano nell'essenza dell'educazione la leva del potere: chi ha la gioventù, ha il futuro. Se si riesce a influenzare la gioventù in un senso desiderato, a indirizzare e a canalizzare la loro energia vitale, allora si è prodotto con ciò la base di una forma di potere durevole. L'educazione sta quindi al servizio del potere – diventa un esperimento in grande stile. Tutte le forme mondane e spirituali di potere hanno riconosciuto l'importanza eminente dell'impronta tipica, la garanzia di durata che essa offre. Nell'ordine di ogni specie, nello spirito di casta, in un costume cortese, nelle confraternite e così via sono mischiate di volta in volta intenzioni educative con lo scopo della continuità. Questo non ha bisogno necessariamente di condurre all'idea cinica dell'educazione come un mero mezzo, come uno strumento di potere. Spesso le opinioni si muovono in una certa congiunzione innocente di potere ed eticità. In tempi più recenti ci si era riservati di trattare l'educazione come un lavoro di propaganda, e di concepirla come un esperimento di tipo tecnico. Perché però questo in generale sia possibile, va compreso a partire dalla relazione, piena di tensione, tra educazione e costume.

Prima abbiamo già brevemente toccato questo problema. Ogni azione educativa sta già preventivamente nello spazio del costume. Nessun educatore comincia per così dire "ab ovo"; egli vive di volta in volta già in un ambiente, in cui viene educato in molteplici modi. Egli non inventa l'educare, ne ha fatto esperienza, dai suoi genitori e da parte delle

diverse potenze etiche della vita che ha incontrato nella sua storia. Visto a partire dal costume, l'atto educativo appare innanzitutto sempre come un'"applicazione" di principi etici; anche lì, dove un educatore devia dai criteri pubblici, egli è ancora codeterminato da essi. Poiché il costume contiene infinitamente più sostanza morale di quanto espressamente ne sia evidenziata, codificata e riposta in comandi e divieti. Le leggi non scritte, gli *agraphoi nomoi*, superano di molto quelle formulate. L'"ovvio" non si nomina di proposito; è lì come l'aria che ci circonda; c'è in ogni cultura popolare, in ogni comunità in un certo qual modo un medium etico, in cui ci si muove e che non si oggettivizza mai. Il costume viene prima di ogni atto educativo, si dirà, – esso lo avvolge, lo sorregge e lo rende possibile. Ma dall'altra parte il costume non è un fondo inerte, un insieme di regole e insegnamenti; esso è costume vissuto, – vissuto in molte singole vite umane, e vissuto all'interno di una vita umana in molte decisioni, deliberazioni e atti di volontà. Il costume è per così dire incessantemente confermato, verificato e revisionato. Esso non lega il singolo atto etico come una legge di natura a ogni procedimento singolo a esso appartenente. Esso si modifica e si trasforma nel corso della storia. La relazione del singolo atto etico al costume nella sua interezza è una relazione complessa e non facilmente intuibile. Sicuramente non una relazione alla generale, invariabile e valida regola sotto cui sussumere il singolo caso. Il costume è il "cammino" di un popolo, il suo modo di orientamento di vita. Ma esso con ciò non è un cammino, che sarebbe tracciato in toto per ogni membro di questa comunità etica. La problematicità e l'enigmaticità di questo cammino non sono cancellate; questo non si apre in una chiarezza univoca; il costume non risparmia mai al singolo il compito di un proprio orientamento di vita, non gli risparmia la domanda inquieta su che cosa debba fare. Traccia, si potrebbe magari dire, in un certo modo le direzioni per il domandare e il cercare del singolo, – ma con ciò certo non lo pone però mai alla conclusione del cammino; non arriva alla meta. Osservato a partire dal costume, l'atto educativo è un'attualizzazione del costume, una vitalizzazione del suo spirito sovra-individuale. Però, osservato a partire dal singolo uomo, il costume è il campo in cui egli incontra le decisioni, ma proprio queste decisioni non sono preventivamente date

appieno attraverso il costume; quest'ultimo pone richieste fisse e determinate al singolo uomo, ma vi si può sottrarre in una certa misura; in questa sottrazione egli attua lo spazio di azione della propria libertà. Il costume non determina completamente, porsi a distanza da esso è un diritto dell'individuo perché così innanzitutto ottiene lo spazio per decidere a favore o contro il costume. Per il singolo il costume ha il minaccioso carattere di una limitazione della libertà; lì è ritenuto come già stabilito ciò che è giusto e ciò che è sbagliato, ciò che è bene e ciò che è male, ciò che è alto e inferiore, ciò che è onore e vergogna. Il singolo si sente come schiacciato dalla sovrapotenza del costume, che anzitutto dispone della buona coscienza. Ogni deviazione dal canone pubblico è prescritta, non solo dall'esterno, dal co-uomo, ma anche dall'interno, in quanto la "cattiva coscienza" adesso si fa sentire. E il singolo, certo, deve sempre porsi su se stesso, dove realmente ha luogo la viva decisione etica. Questo non significa necessariamente che diventi rivoluzionario, frantumatore dell'ordine etico, delinquente. Invero spesso ha l'immagine del delinquente colui che più tardi diventerà la visione fondamentale portante di una nuova eticità. Osservato dal singolo, il costume è anche un azzardo, poiché lo sovrasta per portare la sua propria esistenza morale: esso ha apparentemente già deciso tutto preventivamente; egli ha solo bisogno di seguirlo; i binari sono fissi. Questo aspetto del costume è però, come detto, in quanto tale falso, poiché non contrassegna né traccia mai con determinazione dogmatica l'intero cammino dell'uomo, – dato che indica solo le direzioni. Il fenomeno del costume ci è in larga misura nascosto da "visioni del mondo" dogmatiche. Le visioni del mondo non sono però, come si potrebbe magari supporre, i modi giusti e veri di come l'umanità abita nella totalità del mondo, essi sono perlopiù proprio delle chiusure verso l'apertura del mondo, sono "alloggi" e false sicurezze, che reprimono il domandare e il cercare. Non solo il singolo isolato è, nel senso già discusso, in una situazione tesa nei confronti del costume. Anche le concrete situazioni umane di vita comune sono coinvolte da questa tensione. E questo vale innanzitutto per la concreta situazione pedagogica. A voler chiedere dove propriamente si debba cominciare, se dal costume o dal riferimento di educatore e allievo, è un dilemma simile a quello se sia nato

prima l'uovo o la gallina. Il costume *e* le relazioni educative individuali e concrete sono intrecciate l'una con l'altra; qualsiasi isolamento è qui necessariamente un'astrazione.

Ogni atto educativo accade nell'umano essere l'uno con l'altro – e questo ha il suo ambito ristretto e ampio. È altrettanto falso e unilaterale, cominciare solo dall'attuale riferimento di educatore e allievo, come per lasciare scomparire completamente questa situazione concreta nel costume comprensivo. È importante anzi tenere a mente la tensione di entrambi gli estremi. Lì, dove si parte solo dal costume, l'attività pedagogica perde facilmente il suo carattere originario di domandare e cercare; appare nell'aspetto inadeguato, di essere solo una "applicazione" di principi fissi. Ma lì, dove si parte solo dalla relazione isolata di educatore e allievo e si ignora il coinvolgimento di entrambi con il costume, si costituisce semplicemente l'apparenza che l'educatore sia un formatore di uomini – come un tecnico che forma l'allievo come il vasaio l'argilla malleabile. Entrambi i modelli, però, non sono adeguati alla vera e autentica essenza dell'educazione. Educare è un *comune* consigliarsi; in questo senso non è l'uno soggetto e l'altro oggetto. Tantomeno i partner educativi devono essere già in tutto predeterminati (dal costume) o totalmente liberi e alla ricerca di tutte le determinazioni. Tali antitesi spostano il fenomeno. I partner educativi si consultano in una situazione problematica sulla vita, cercando insieme, e sono con ciò già in un certo modo guidati dal costume, ma non definiti e fissati. Essi cercano insieme la via giusta. Anche l'educatore, allo stesso tempo, apprende dall'allievo; egli non è solo colui che dà e quello non solo colui che riceve. L'educatore non è nemmeno solo colui che è attivo e l'allievo solo colui che è passivo. La relazione è totalmente peculiare e contraddice le abituali categorie, che in ogni caso sono usurate dal lungo utilizzo. L'educatore non applica nel fare educativo giudizi morali, egli giunge innanzitutto a visioni essenziali. Forse non rifletteremmo mai così intensamente sulla vita, se non avessimo bambini. Essi ci aiutano più spesso di quanto noi facciamo con loro.

17. L'"umano" nella relazione educativa

Il tema, su cui riflettiamo nella situazione attuale della nostra meditazione sui problemi fondamentali della scienza dell'educazione, è il "riferimento educativo". A quanto pare, con una tale questione, si sfondano "porte aperte". La relazione di "educatore" e "allievo" è considerata il nucleo della realtà educativa. Le molteplici forme di educazione, mediata e indiretta, si lasciano in fin dei conti ricondurre alla prima modalità di un contatto originario e immediato, di un'influenza vitale, di un'intimità umana. L'impostazione del complesso fenomeno sociale dell'"educazione" ammette palesemente l'incontro dell'uomo con l'uomo, che è semplicemente insostituibile, – e regge tutte le costruzioni istituzionali e organizzative dell'essenza educativa. Il riferimento umano precede tutte le organizzazioni, ogni ufficio, ogni diritto pedagogico e ogni obbligo pedagogico. Nonostante nell'attività educativa gli uomini si incrocino l'un l'altro in caratteri sociali e in determinati ruoli e funzioni, alla fine ciò che decide è la fiducia. Il semplicemente umano forma il fondamento e l'atmosfera di quel particolare e singolare comprendere, che collega vecchio e giovane come amore pedagogico, associa le generazioni, è allo stesso tempo infinitamente prezioso e terribilmente inutile, lodato fin dal tempo passato del mito e dileggiato fin dai giorni della sofistica. Tornare indietro a questo nucleo umano, appare essere un autentico e veritiero compito basilare della teoria dell'educazione. Di fatto qui troviamo un campo di questioni, un ambito di meditazioni elementari. Ma la maniera in cui siano qui da porre le questioni, come tenere in considerazione e interpretare l'"umano" e come sia da determinare l'incontro nel suo senso essenziale, – non è in nessun modo ovvio. Ci si comprende sempre in modo approssimativo, quando ci si rivolge all'"umano in generale"; a questo vago "a priori" si appellano i filantropi – e lo collocano in un nucleo fondamentale di sentimenti, aspirazioni, stati d'animo, con una parola, nell'"eterno cuore umano", il medesimo presso tutti i popoli e in ogni tempo. Essi sottolineano il fatto, che la natura dell'uomo persisterebbe imperturbabile a ogni cambiamento della compagine sociale e delle visioni di vita e questa persistenza si mostrerebbe anche negli impulsi costanti e nel sentimento vitale. Piacere e dolore,

gioia e tristezza, speranza e paura intonano noi uomini d'oggi in modo non molto diverso dall'uomo di Neanderthal o dal cacciatore dell'epoca glaciale. Noi abbiamo forse mescolato più riflessione e coscienza, – ma solo per dover rimuovere gli impulsi e le affezioni selvagge e accecanti nel "subconscio". Sicuramente c'è, in modo incontestabile, un fondo "di generali" moti d'animo umani, – non solo di bramosie e cupidigie, ma anche di tendenze "altruistiche" e disinteressate; come fenomeni originari del cuore umano ci sono premura, amore, senso del sacrificio. Gli esseri viventi, che sono collegati tramite la comune discendenza, si amano l'un l'altro per natura e sono amichevoli. In misura maggiore però gli uomini. E però non è assolutamente così, che solo un carattere zoologico spinge alla coscienza gli uomini, perché essi non solo sono collegati attraverso la discendenza, ma sanno anche di questo essere legati. L'interiorità dei sentimenti umani non è una conseguenza della coscienza, ma è una maniera del comprendente essere-dentro ciò che ancora custodisce l'uomo esposto e lo avvolge in modo familiare. Senza il riferimento a ciò che custodisce i "sentimenti" stranamente restano rinchiuse, nello spazio interno della psiche, situazioni in sospeso e fluttuanti di una presunta sostanza psichica. Quello che qui spesso viene ignorato, anzi mancato, è l'apertura comprendente dell'anima umana. L'abissalità dell'anima non sta nella insondabilità dei nascondigli interni, in un inaccessibile e "più intimo" scrigno della segretezza, essa riposa sulla forza dell'anima, intuendo di stare oltre, nell'"abisso", che in definitiva sta al fondamento di tutte le cose che appaiono. Solo così può aver valore il detto eracliteo sulla profondità mondana dell'anima «I termini dell'anima non riusciresti a raggiungere per nessun viaggio, ogni strada battendo; così profondo è il suo logo»[3] (Fr. 45). È quindi estremamente problematico, se all'uomo per così dire è da attribuire come sua "proprietà" un fondo fisso di "sentimenti" di tipo filantropico, – se si è trovata già una "fondazione" per l'"educazione", quando la si vuole fondare sulla costanza di nobili impulsi del cuore e sull'atteggiamento fondamentale della fiducia nell'incontro interumano. Non deve in nessun modo essere messo in dubbio

[3] Eraclito, *Raccolta dei frammenti e traduzione italiana*, cit., p. 82.

che una relazione tra i partner educativi, intonata "filantropicamente", preceda tutte le forme educative istituzionali.

Spesso gli educatori assumono il compito in aspetti secondari e dedotti, sono pervasi dalla dignità e dall'importanza del loro ufficio, dalla loro funzione sociale, dalla loro responsabilità nei confronti della società. Alcuni, a causa dell'ufficio, si sentono persino obbligati all'interesse verso il prossimo, all'amore per la gioventù, – giungono all'"inclinazione" per una deviazione attraverso il "dovere". E con ciò non hanno bisogno di essere caricature, sterili sentimenti e "cuori coriacei"; anche in queste deviazioni sono ancora possibili buoni e bravi pedagoghi. Ma, si dirà, essi sono certo in un senso significativo "miopi", che si sono impigliati in un'interpretazione pubblica del compito educativo, si sono impigliati nella considerazione e stima che valgono intersoggettivamente e di cui gode l'educatore di professione. Per tali figure di stile solenne il "dovere educativo", l'"autorità" dell'insegnante e la legittimazione del suo "incarico" non sono un problema. Qualcosa di simile c'è proprio nella struttura dell'ordine sociale, struttura che non è un'"esteriorità" senza importanza, ma la forma etica di un'unione sociale. Tali educatori si comprendono come gli esecutori di una potenza ordinativa, che è continuamente da assicurare e da ancorare a ciò che è nuovo nella generazione che cresce. Essi osservano con profonda diffidenza ogni tentativo di fondare la pedagogia sui "sentimenti", sugli "impulsi del cuore", sull'"intimità"; vedono in ciò un inappropriato fanatismo e una svigorita sensibilità. Contro l'"eros" pedagogico pongono l'"ethos" pedagogico. Essi non partecipano al moderno culto del bambino; vedono l'educazione primariamente come allevamento che non può rinunciare al bastone; afferrano l'infanzia come "tempo di preparazione" per la vita adulta, accentuano che è importante preparare il bambino alla durezza e alla brutalità della vita reale e con ciò renderlo valente; essi vogliono educare i futuri cittadini e membri utili della società – e non sprecare in maniera infantile e inutilmente il tempo con i bambini.

Gli educatori di tal genere sono un po' passati di moda. Nel presunto "secolo del bambino", che è un secolo di guerre mondiali, si proclama a gran voce il diritto del bambino alla sua infanzia, – alla ludica indipendenza che gli è conforme, al libero e spontaneo dispiegamento

delle sue forze e attitudini corporali e psichiche; l'infanzia, dicono, è in realtà il tempo della preparazione per la vita successiva, ma ha anche in se stessa un valore autonomo, è una maniera di una sana confidenza di vita di una prossimità alle cose priva di distacco. Per il cammino di un uomo rimane d'importanza decisiva proprio se egli può trascorrere la sua infanzia indisturbato e sereno, poiché da essa attinge più tardi anche tutte le forze curative. Lo si prepara al meglio alla vita adulta, se non si impone al bambino la visione anticipata sulla vita dei grandi, se non lo si sottrae al suo ambiente, se lo si accoglie, lo si guida delicatamente e con cautela e perlopiù si abbandonano le cose alla natura infantile, la quale conosce meglio il momento giusto rispetto ai così saggi pedagoghi e psicologi, per procedere nel processo di maturazione. "Al servizio del bambino" è il grande slogan di questa direzione pedagogica.

Le argomentazioni di entrambe le parti sono note, esse formano l'arsenale delle tradizionali discussioni e controversie. E con questo non è più nemmeno così chiaro, come sembrava ancora due decenni fa, che cosa sia "in linea con i tempi", che cosa sia moderno. All'interno delle "teorie" pedagogiche ha ancora un peso preponderante la pedagogia che si comprende come servizio al bambino, ma nella realtà educativa effettiva nell'epoca dei regimi totalitari questo peso preponderante è quantomeno diventato "instabile", e soprattutto la forma di vita democratica assume sembianze totalitarie attraverso la violenza del conflitto con il totalitarismo stesso. È facile a dirsi, che l'educatore tronfio, che assume la sua "gravitas" dal compito sociale, rimarrebbe impigliato in un aspetto derivato e secondario di educazione; ma questo verdetto non è facile da motivare. Certo è che un valore umano originariamente sta dietro a tutte le istituzioni e forma il fondamento. Ma *quale* valore? L'amore educativo è afferrato nella sua *essenza* quando lo si concepisce come premura, senso di sacrificio, come buon cuore, condiscendenza, un comprendere che perdona, come fiducia confidenziale, come altruistica preoccupazione, e via di seguito? Ogni amore è custodente, curante, conservante, donante? O c'è anche un'altra, altrettanto originaria forma fondamentale di amore, che non risparmia niente, che non riposa, ma spinge fuori come l'aquila getta i suoi piccoli dal nido, che "pretende", in cui l'amore vuole prospettare all'amato le sue più alte possibilità? L'*e-*

ros pedagogico è allora autentico solo quando è sentimentale? O c'è un amore che educa dalla durezza della separazione e della contraddizione? La dimensione fondamentale di ciò che educa non è allora messa ancora allo scoperto, se si rinviene la realtà del cuore umano dietro le forme istituzionali. Poiché è importante, come sia afferrato e compreso "ciò che sta a cuore". Non si ottiene nulla con un catalogo di dolci sensazioni e benevoli sentimenti, – un'intera fenomenologia dei beni, del calore del cuore, del prendersi cura, del sacrificio, dell'amorevole abnegazione, dell'assistenza e simili finché questi fenomeni non vengono posti in questione secondo la differenza fondamentale che li pervade e li livella, non li si approccia come situazioni intrapsichiche nell'animo dell'educante e nell'animo dell'educato – vale a dire non si prende in considerazione la particolare situazione *interumana* della relazione educativa. Il riferimento educativo è in sé in una tensione polare, – e questo non solo tra l'"educatore" e l'"allievo". La loro relazione è innegabilmente interumana, è un concreto modo dell'essere l'uno con l'altro. Ma *chi* è con l'altro? Due uomini. La risposta è sia giusta che vuota. Lo schema abituale di "educatore e allievo" discende da un pensare di questo tipo, giusto ma vuoto, a cui la realtà umana è scappata di mano. Questo schema ha già livellato e appiattito tutto. "Due uomini" stanno in una relazione, in cui uno è attivo e l'altro subisce, il primo si relaziona formando, l'altro si lascia formare. Invero quest'ultimo non è una materia morta, un ammasso di argilla, che assume qualsiasi forma; egli è un essere vivente ed è sottoposto a tendenze di sviluppo interne; l'educatore, si dice, può allora "formare" nel modo più duraturo, quando riconosce questi impulsi di vita propri all'allievo, li mette in conto, li fa valere, ma tuttavia dà loro allo stesso tempo una direzione. La conduzione umana e la guida umana è più efficace, quando esse non bloccano l'immanente forza vitale e così non precludendo ciò che è pericoloso, ma piuttosto l'accompagna e trasforma il selvaggio letto del fiume delle acque psichiche in un flusso regolato.

Questa metafora tecnica non è arbitraria, in quanto i concetti pedagogici discendono ampiamente e in maniera inconfessata dal pensiero tecnico, anche lì dove si discute ancora di un idealismo della formazione dell'ideale classico di personalità. L'educatore non può confezionare

l'allievo come un artigiano un pezzo grezzo, egli deve anzi rispettare la sua vita, deve avere rispetto per la libertà e per la non ancora dispiegata, ma già impostata persona in ciascuno. Ma se la persona è compresa come "limite" della fattibilità, come l'indisponibile, allora le rappresentazioni tecniche formano tuttora l'inespresso orizzonte di considerazione. Due persone stanno in un riferimento. Ma come è compresa con ciò la personalità delle persone? Gli uomini sono integralmente "persone", quando l'essere-persona viene concepita a partire dall'individualità e dalla libertà? Gli uomini sono libertà autonome – e niente di più? O l'essere-uomo è teso da una parte all'altra attraverso una profonda contrapposizione e un'intima tensione? La metafisica tradizionale nomina l'uomo "animal rationale", – egli è ragione, libertà che determina se stessa – ed è un essere vivente corporalmente sensibile. Ma il sensibile è solo un «avanzo corporeo», che resta «da trasportare dolorosamente»[4] per una libertà razionale? O noi ci radichiamo attraverso il sensibile-corporale nella terra, nella crescita secondo natura, e facciamo esperienza nelle potenze demoniche del sesso e dell'eros del nostro attaccamento di sangue con il panico fondamento originario di ogni vivente? La metafisica tradizionale colloca l'essenza dell'educativo nella crescente spiritualizzazione, nella crescente individualizzazione, nel più alto grado di libertà; ma essa parla certamente con ciò dell'*amore* per l'uomo, della profondità della benevolenza e dell'affetto, – essa fa uso delle categorie del sentimento, che sono completamente di un'altra provenienza. A questo dilemma si cerca di sfuggire attraverso una sublimazione, una nobilitazione, una spiritualizzazione di sentimenti naturalmente elementari. *Eros* diventa *agape,* caritas, il mite e filantropico atteggiamento interiore. Il riferimento educativo è per così dire immerso in un tale clima mite di filantropica bontà di cuore? Oppure conosce anche forme di amore più dure e rudi? Questa è una domanda di grande significato e portata. Dietro la citata contrapposizione di educatore sentimentale e tronfio si nasconde un problema più fondamentale. Il "riferimento

[4] J.W. v. Goethe, *Faust*, parte seconda, atto quinto, Burroni montani, (Angeli adulti), cit., p. 334.

educativo" non è ancora ripensato nel suo modo originario, se si riporta la varietà istituzionale delle situazioni pedagogiche a una neutrale e indifferente situazione fondamentale "educatore" – "allievo" e questa è impostata come una primaria relazione umana dell'essere l'uno con l'altro in un comprendere che ama.

Ogni educazione scaturisce ugualmente in modo originario dall'amore materno e dall'amore paterno nei confronti del bambino. Solo l'uomo mortale, che conosce nell'amore dei sessi l'intramontabilità della vita, ama nel bambino il futuro dell'uomo, il permanente rinnovarsi della vita attraverso migliaia di morti – ama la *athanasia*. E se il detto di Platone è vero, quello che nel "Simposio" fa pronunciare da Diotima ossia che *eros* sia il procreare nel bello e la bramosia di immortalità, egli ha pronunciato con ciò l'essenza di ogni amore educativo. Esso è carne della carne dell'amore dei sessi, sangue del loro sangue – e spirito del loro spirito.

Gli educatori più originari sono madre e padre. La relazione interumana, che la situazione pedagogica originaria rappresenta, è la famiglia. Questa non necessita adesso di essere compresa nel senso di una istituzione giuridica. L'educazione è educazione dei bambini, – e i primi legittimati e obbligati all'educazione sono i genitori. Dunque la relazione tra "semplice educatore" e "semplice allievo" è il principio. Gli educatori possono agire per delega dei genitori, possono essere "delegati". Per principio l'educazione originaria è *duplice* e *non univoca*. Ciò si nasconde proprio quando si parla del riferimento di educatore e allievo. L'educatore è allora al singolare e può avere uno o più allievi. Il modello per la relazione educativa la dà allora l'"istitutore" o l'"insegnante". In verità, però, l'allievo, ossia il *bambino*, è essenzialmente sottoposto a un doppio influsso educativo: materno e paterno. Questi ultimi sono di natura *differente*. La relazione originaria interumana dell'educazione è un triangolo, – e non una relazione tra due. Madre e padre educano: e invero non uno accanto all'altra o separatamente, ma l'uno con l'altra. Ma il loro l'uno con l'altra non è un atto di vita simultaneo e congiunto di due persone, di due libertà, che di volta in volta sono assegnati l'uno dall'altra "biologicamente", a partire da corporeità strutturate in maniera differente. Essi di volta in volta non hanno solo un corpo maschile

o femminile, *sono* maschio e femmina – anche nel loro intero essere umano. La differenza di genere non è solo una differenza psicologica, essa domina improntando il modo d'essere dell'uomo. Questo non significa, che gli uomini e le donne effettivi sarebbero completamente e totalmente quello che indica il loro carattere generativo. È un fatto noto della psicologia dei generi, che molti maschi hanno nella loro natura anche morbidi tratti femminili e viceversa possono comparire tratti virili nella vita psichica della donna. Gli uomini effettivi sembrano essere così piuttosto qualcosa come forme miste rispetto a puri tipi estremi. Ma questo dato di fatto non cancella la differenza come tale. La differenza di "maschile" e "femminile" attraversa l'essere uomo, – diversamente e in maniera essenzialmente diversa rispetto alla differenza sessuale che altrimenti determina i restanti esseri viventi. L'uomo non è solo sessuale, egli si relaziona alla sua sessualità, si relaziona alla tensione originaria del principio di maschile e femminile, poiché intuisce in ciò una struttura fondamentale del gioco del mondo.

Uniti nell'amore, maschio e femmina generano il bambino; il piacere dell'amplesso unisce entrambi –, ma la madre porta la nuova vita nel suo grembo e la partorisce nel travaglio; essa è per lei la prima abitazione e culla, il luogo che cura e salvaguarda, la custodia iniziale; essa è anche la sorgente di vita per il nuovo nato, il calore e l'infinita tenerezza. Non c'è forse nessun tratto più umano nell'immagine del "figlio dell'uomo" di quella protetta sicurezza in ciò che è materno, che pervade ancora la ventosa stalla con il caldo splendore. L'amore materno ha un'essenza diversa rispetto all'amore paterno. Spesso si è disconosciuta la peculiarità dell'amore materno, accostandolo a ciò che è naturale, fraintendendolo come un sentimento "animalesco", che ottiene valore etico solo mediante una deviazione per mezzo di un'interpretazione spirituale. Questo è completamente sbagliato. L'amore materno non è meno spirituale dell'amore paterno, tantomeno "umano"; esso è *una* forma originaria dell'amore umano, una forma originaria dell'attitudine pedagogica. Esso è curante e custodente, preservante e paziente, pieno di inesauribile indulgenza, delicatezza e bontà. Il bambino è nato nella sua custodia, fa la sua esperienza originaria con ciò che è familiare e custodisce come una potenza del mondo. La femmina rispetto

al maschio è più rivolta a ciò che persiste e a ciò che ricorre sempre, è maggiormente coinvolta in ciò che è naturale e astorico, è più di casa nel regno del *pan*. Da questo coinvolgimento essa attinge l'inattingibile riserva del suo "cuore", ricava le forze curative della sua essenza, ciò che riesce alla sua esistenza, così vicina alla natura, è inconcepibile per il maschio. La maternità è innanzitutto una potenza educativa, che offre al principio maschile la controparte e la resistenza necessaria. La madre cura e assiste. Ma il curare e l'assistere non sono con ciò una cosa esteriore dell'assistenza, dell'allevamento in senso banale, l'abilità che può compiere anche qualsiasi addetto. La madre è, per così dire, l'elemento dell'amore delicato, in cui il bambino si muove ovviamente nell'infanzia, si sente sostenuto e tenuto, si sa protetto.

L'amore paterno è diverso, così come sono diversi maschio e femmina. Il maschio è in maniera più nitida più esposto all'isolamento, è consegnato più che la femmina alla sua libertà e scosso dalla tagliente corrente d'aria delle avventure; il flusso vitale non lo sorregge così, egli è lacerato, diviso e non protetto. Egli è colui che agisce storicamente, che attraverso il suo fare ottiene "realtà", mentre tutto quello che la femmina fa e omette, è già superato infinitamente dal suo semplice esserci. Il maschio non ha più quello stretto legame con le potenze sovraindividuali della vita umana come la femmina; egli riveste la sua funzione di educatore, ma la sua vita non è determinata dal carattere generativo nella stessa proporzione come la vita della donna. Il suo regno è il regno di Apollo, il campo delle figure finite e delle impronte fisse; l'uomo appartiene al principio della scissione, della discordia, alla guerra e al lavoro in quella forma, in cui quest'ultimo non diventa il tranquillo trattenersi nel soddisfacimento dei bisogni, ma al contrario l'incessante produzione e accrescimento, dove esso diventa un tipo di dominio e soggiogamento di ciò che si oppone. Il maschio conduce la guerra e combatte le battaglie della storia mondiale, – ma la femmina guarisce le ferite, partorisce nuova vita e custodisce e cura tutto quello che è lacerato nell'isolamento. La femmina è in confidenza con la natura, il maschio il suo nemico, che la insidia per soggiogarla. Nella nostra società moderna, illuministica in molti aspetti e emancipata, l'originaria tensione nella natura umana, la dualità di maschio e femmina, è

appianata in un'equiparazione problematica dei diritti dei sessi. Ma la relazione dei sessi non è una mera questione giuridica; non è un compito per la costruzione di un nuovo e più giusto ordine sociale. La *differenza essenziale* di maschio e femmina è più elementare di tali aspetti. L'antropologia si mantiene fin troppo a lungo ormai in un modo di parlare neutrale dell'*uomo* e tralascia la tensione polare che riposa nella natura dell'uomo. La dualità dei sessi è più che una condizione biologica. Ma poiché la tradizionale filosofia metafisica ha in principio collocato l'essere uomo dell'uomo nella sua natura spirituale, nella sua libertà, doveva tralasciare i caratteri generativi in vista di un neutrale concetto di persona, che tuttavia restava fondamentalmente orientato al modello del *maschio*.

In Hegel questa impostazione comincia a vacillare. Egli comprende la natura umana come qualcosa di duale e teso polarmente; per Hegel nell'uomo si ripete in un senso assolutamente eminente la contrapposizione cosmica di essere-in-sé e essere-per-sé, di sostanza e soggetto, dell'unità [*Alleinheit*] panica e dell'apollineo isolamento, di "natura" e "libertà". Questa visione di Hegel abitualmente non viene apprezzata abbastanza; egli è un pensatore che ha afferrato e capito speculativamente la differenza dei sessi. Nel paragrafo 166 della "Filosofia del diritto" Hegel afferra questa polarità nelle principali categorie "ontologiche". «Quindi, l'uno è, lo spirituale, in quanto sdoppiantesi nell'autonomia personale che è per sé, e nella scienza e volontà della libera universalità; è l'autocoscienza del pensiero che intende e il volere dello scopo finale oggettivo; - l'altro è lo spirituale, che si mantiene nell'unione, in quanto scienza e volontà del sostanziale, nella forma dell'individualità concreta del sentimento; - quello, nel rapporto verso l'esterno, il potente e il fattivo; questo, il passivo e il soggettivo. L'uomo, quindi, ha la sua vita effettiva, sostanziale nello Stato, nella scienza e via di seguito, e, in genere, nella lotta e nel travaglio col mondo esterno e con se stesso, sì che egli, soltanto dal suo scindersi, consegue, combattendo, la sua unità autonoma con sé, la cui calma intuizione e la cui eticità soggettiva sensitiva egli ha nella famiglia, nella quale la donna ha la sua destinazione sostanziale e in questa pietà, ha il suo carattere etico. La pietà, quindi, in una delle rappresentazioni più elevate di essa, nell'Antigone sofoclea,

è citata a preferenza come legge muliebre, ed è mostrata come legge della sostanzialità sensitiva soggettiva, dell'interiorità che non consegue ancora la sua completa realizzazione, come la legge degli antichi dèi, degli inferi, come legge eterna, di cui nessuno sa donde essa apparve, e in antitesi di fronte alla legge rivelata, di fronte alla legge dello Stato: - antitesi, che la più altamente etica e, quindi, la più altamente tragica, e nella quale sono individualizzati insieme la femminilità e la virilità»[5].

La grandiosa visione di Hegel nella tensione fondamentale dell'esistenza umana non è tuttora recuperata dai filosofemi odierni, nonostante essi siano rivolti all'uomo con veemenza intellettiva e incappando nel pericolo di impigliarsi nell'"antropologia". Non può essere nostro compito ribadire una tale omissione, tanto più che una sufficiente esposizione del problema ontologico di "unità" e "individuazione" – poiché questo problema si inserisce nella differenza di femmina e maschio – si spinge al limite della dicibilità. Noi qui tentiamo di accennarvi solamente nella maniera più provvisoria possibile. Ma questi accenni devono almeno porre in questione l'abituale e ingenua impostazione che sta dietro l'"educatore" neutrale. L'educare umano è determinato nel profondo dalla fondamentale differenza tra maschio e femmina – per meglio dire dalla maternità e dalla paternità. L'amore del padre è diverso rispetto a quello della madre, esso non è primariamente custodente e curante; esso mira a portare il bambino all'*indipendenza*, all'esistenza singola, a condurlo fuori nel vento della libertà. Anche il padre protegge il bambino, ma in modo diverso rispetto alla madre, non gli risparmia niente, non lo asseconda, non tiene lontano da lui ciò che è avverso; egli gli fa scudo solo contro il pericolo, contro cui non può vincere, ma lo espone al pericolo, in cui può imparare l'autoaffermazione, la prodezza, la temerarietà e l'audacia. Il padre nel suo amore educativo pretende, – la madre dona. Il coraggio ha per la madre un tenero suono, il suono dorato della pura bontà, della profonda premura e del muto sacrificio. Il coraggio nel linguaggio del padre, al contrario, è l'audacia, che appella al proprio stare e all'autoaffermazione. L'amore

[5] G.W.F. Hegel, *Lineamenti di filosofia del diritto*, § 166, tr. it. cit., pp. 153-54.

educativo del padre non è da stimare come inferiore, perché esso non conosce il grado di autoalienazione e rinuncia come l'amore materno. Esso è più severo, più esigente – ed è certamente efficace nell'interesse di vita del bambino. La madre corre il pericolo, di viziare il bambino, di coccolarlo troppo e di rammollirlo; il padre al contrario, di trattarlo troppo rudemente, di toglierlo troppo presto dalla bambagia. Già Platone designa la giusta mescolanza di rude e tenero come il compito decisivo di ogni educazione. Nella famiglia, che egli esclude come fondamento dello Stato e che ammette solamente per il terzo livello, privo di potere quello produttori, ma non per i guardiani e i reggenti, – nella famiglia, intesa come originaria unione vitale di maschile e femminile, si compie la mescolanza dei principi educativi fondamentali; educazione paterna e materna non percorrono corsie distinte, si completano, compenetrano, creano per il nuovo essere vivente senza alcuna intenzione l'elementare tensione dell'esserci della vera umanità. Il bambino fa esperienza nell'originaria situazione pedagogica della famiglia del fondarsi di ciò che è familiare nell'essere fuori, – fa esperienza del trainante ed educante tratto del mondo. Naturalmente è il singolo bambino che, come tale, è aperto al gioco contrapposto di paternità e maternità, perlopiù un bambino tra gli altri bambini della stessa famiglia. Con ciò la situazione pedagogica in sé è diversificata e al tempo stesso unificata. Le "situazioni", come i bambini siano in una famiglia, non sono così numerose. I genitori avvolgono con il loro amore tutti i discendenti contemporaneamente. Ma poiché i bambini sono "figli" e "figlie", ritorna la contrapposizione di maschile e femminile anche sul versante dell'"allievo". Qui ci sono molti problemi. Aristotele ha ritenuto di trovare nelle relazioni della famiglia il puro modello originario per le strutture degli Stati giusti: la relazione del padre agli altri componenti della famiglia è per lui il modello della monarchia – quella del maschio nei confronti della donna il modello dell'aristocrazia, quella dei fratelli l'uno rispetto all'altro il modello della democrazia[6]. In questo paragone di famiglia e Stato si cela più che una non impegnativa "analogia".

[6] Cfr. Aristotele, *Etica nicomachea*, 1160 b22 – 1161 a30.

18. La famiglia come immortalità dei mortali

La situazione educativa originaria è la famiglia. Noi utilizziamo questa frase come un'asserzione sulla natura dell'educazione. Con ciò non viene adottata solo una constatazione riguardo un "effettivo" stato giuridico e morale. Secondo lo stato di fatto oggi si viene educati in varie forme fuori dalla famiglia, frequentemente e persino in modo più efficace. La spaesante "crisi della vita" del mondo moderno si esprime in un crollo dell'essenza etica della famiglia; la complessità e la mancanza di chiarezza della struttura sociale, che inserisce ciascun membro della famiglia in una quantità di eterogenei cerchi vitali, interrompe in maniera fastidiosa il tentativo di attuare un'effettiva e continuativa comunità di vita. Questo è evidente già dal cambiamento del carattere economico della famiglia; la famiglia una volta era un luogo di produzione unitario, sia essa in senso contadino o artigianale; oggi questo deve accadere, quando tutti i membri della famiglia che guadagnano mettono in comune il loro reddito, e allora essa ha ancora il carattere di un consorzio cooperativo. La consapevolezza dell'autosufficienza determina più che mai i germogli appena sviluppati, che dichiarano anzitempo il loro diritto contro la famiglia. In realtà è una legge eterna, che ciascuna famiglia è destinata alla dissoluzione e che – seguendo le parole di Hegel – la nascita dei bambini è la morte dei genitori[7]; ma la famiglia moderna compie, così sembra, la dissoluzione di se stessa in una forma precipitosa e prematura. "Senso di famiglia" e "spirito di famiglia" diventano l'oggetto di un'"amministrazione" pretesa da Stato e Chiesa. E così, come è scomparso il libero luogo selvaggio, dove lo si prende in custodia all'interno di una riserva naturale, così la cura familiare, che viene promossa da forze extra-familiari, è forse il sintomo della crisi che dà più da pensare. La "ginecocrazia del mondo antico", il matriarcato, è scomparso e appartiene alla memoria mitica. Noi apparteniamo, senza saperlo, in modo abbastanza convincente, a

[7] Cfr. G. W. F. Hegel, *Filosofia dello spirito jenese*, a cura di G. Cantillo, Laterza, Roma-Bari 1984, p. 41.

un'epoca determinata dal tramonto del patriarcato. Di fronte a questo processo l'assai lamentato allentamento della morale sessuale, l'instabilità del matrimonio, che si attesta nell'incremento del tasso del divorzio, e il diffuso dubbio riguardo la monogamia non sembra affatto effimero. Effettivamente la famiglia è scossa nelle sue fondamenta; non è in grado, pertanto, di esercitare pienamente la funzione educativa che le appartiene. E tuttavia la famiglia è per essenza la situazione originaria dell'educazione.

Con "famiglia" non intendiamo però una determinata forma giuridico-istituzionale, che si è sviluppata storicamente sul terreno delle visioni morali occidentali ed è coinvolta nella svalutazione nichilistica dei precedenti valori sommi. La famiglia è l'unità di vita dei sessi polarmente in tensione, il connubio del maschio e della femmina, che non si basa sul fascino passeggero, bensì sull'oscura nostalgia verso l'immortalità e si vede confermata innanzitutto nei bambini. Mescolandosi, due individui non godono solo reciprocamene della dolceamara bevanda del piacere, che ha il sapore allo stesso tempo di morte e vita, essi non diventano "un corpo" solo, affondano nel "tutto-uno", nel panico fondamento di vita; il loro esser-ci diviene un essere-via, un rapimento, un'esperienza inenarrabile. L'amore dei sessi appartiene agli evidenti misteri della vita umana, che tutti conoscono e tutti travisano. Si crede o di dover tacere su di esso, e considerarlo tabù – o di poterne parlare spassionatamente "in modo obiettivo", in senso illuministico da un punto di vista cinico-medico. I semplici processi fondamentali dell'esistenza umana come la "veglia" e il "sonno", il "cibo" e il "lavoro", la "procreazione", l'"educazione" non sono riconosciuti più dall'uomo moderno nel loro inesauribile contenuto simbolico e nella loro significatività profonda come il mondo. Per l'uomo profano del presente il pasto non è più il sacramento dell'incarnazione della "terra" nel godimento di pane e vino, l'atto d'amore non più come per Platone un *theion pragma*, un atto sacro. Si vede la giustificazione dell'amore o nella legittimazione istituzionale o nel libero diritto della libera persona alla passione e all'autodisposizione riguardo il proprio corpo.

Se nei confronti del concetto di famiglia non ci si pone né in un istituto giuridico di ordine sociale, né nella forma arbitraria di un'unione

sessuale, bensì esso è determinato come un fenomeno originario ed elementare della mortale umanità attenta all'"immortalità", allora questo significa che la famiglia è più di una relazione reciproca tra individui; certamente i membri della famiglia sono "individui" ma sono uniti e riuniti in un modo strano e misterioso, i genitori grazie alla comunità dell'*eros* e genitori e bambini grazie alla comunanza del sangue. L'erotismo è una particolare specie di comunità, in quanto le singole persone si "dissolvono" in essa. Nella seconda delle "Elegie Duinesi" viene posta la domanda: «…amanti, ancora lo siete? Quando alle labbra voi / vi levate l'un l'altro e v'accostate: bevanda a bevanda: / o come poi a quel fare stranamente sfugge chi beve»[8]. E il sangue è anche un "succo particolare"; il legame di sangue – nella tribù, nella stirpe, nel popolo – è un problema abissale, che – come vorrei supporre – non viene risolto attraverso la ricerca scientifico-biologica sull'ereditarietà – e meno che mai attraverso una rozza e primitiva metafisica razziale. L'orizzonte principale di questa questione è il problema dell'individuazione. La famiglia, costituita di singoli individui non è un agglomerato, un aggregato di persone. La famiglia è una comunità di vita in modo che in primo luogo i singoli sono congedati nella loro singolarità a partire da ciò che è comune e avvolgente; essa è, per così dire, un "piccolo mondo". Il tratto essenziale e decisivo del "mondo" familiare è la tensione polare di maschile e femminile. In questo campo di tensione sorge tutta la vita umana e crescono tutti gli uomini; è lo spazio iniziale del nostro esserci, l'"elemento", in cui noi respiriamo, facciamo il primo pianto e i primi passi. E l'elemento della famiglia è anche la situazione originaria dell'educazione. L'educazione non si aggiunge in qualche modo in seguito, non è un supplemento, condizionato da determinate cause culturali o la costrizione alla formazione professionale basata sulla divisione del lavoro e simili. L'intera vita della famiglia è immersa nel medium dell'educazione. *Eros* e *paideia* non sono in relazione solo, come ha detto Platone, nella pederastia; l'amore maschio-femmina ancora è molto più

[8] R.M. Rilke, *Poesie 1907-1926*, a cura di A. Lavagetto, Einaudi, Torino 2000, p. 287.

originariamente "educativo", attento all'immortalità – non solo nello spirito ma anche nella carne –, non è sottoposto solo alla trazione delle *idee* sovrasensibili, ma allo stesso tempo anche alla potenza sensibile della materia, della *hyle*. Il gioco opposto del principio del maschile e del femminile dà alla famiglia il suo intimo antagonismo, la sua emozionante tensione vitale.

Abbiamo già richiamato l'attenzione a come Hegel, nell'universalità speculativa e nell'uso dei suoi centrali "concetti ontologici", abbia caratterizzato l'antitetica referenzialità di femmina e maschio. Egli non ha con ciò stabilito alcuna fattualità, considerato alcun fatto biologico, che l'uomo ha in comune con molti animali; Hegel ha liquidato la dualità dei sessi non come una condizione "empirica"; ha capito che è una falsa astrazione parlare "dell'"uomo in un senso neutrale rispetto al genere. La sessualità arriva all'uomo per essenza, allo stesso modo della libertà, della ragione, del linguaggio. Poiché una lunga tradizione ha collocato, però, l'umanità dell'uomo nella sua natura spirituale, nella sua razionalità, essa aveva assegnato all'"animalesco" ciò che in esso *non* è "razionale"; l'uomo è diventato "animale dotato di ragione", animal rationale. E allo stesso tempo pone la sua corporeità formata in modo animale e le bramosie animali con questa connesse come fuori dall'essenza, sebbene non rimovibili. Il genere diventa un momento parziale della natura sensibile dell'uomo, da cui egli non può fuoriuscire, ma rappresenta una fortificazione esterna, un annebbiamento e offuscamento della sua vera essenza. È concepito come una libertà perturbata e invalidata da impulsi e come una ragione affetta dalla sensibilità. A questa impostazione antropologica, che domina ampiamente la storia della autocomprensione europea dell'uomo, Hegel, contrapponendovisi, ha sottratto il genere dall'insignificanza di un presunto fatto empirico e ha riconosciuto la sua enorme significatività per la costituzione della natura umana. La famiglia non è un risultato casuale di una casuale organizzazione di corpi umani, essa è la più originaria associazione di vita.

Abbiamo tentato di accennare, in qualche modo, all'antagonismo di questa "cellula originaria" dell'esserci. Il femminile più integro e più vicino alla natura si confronta con il maschile più minacciato e più estraniato dalla natura: la differenza del loro essere è la sorgente dell'at-

trazione erotica – e questa attrazione ha più violenza del fascino dell'apparire o di altre qualità attrattive. La reciproca "estraneità" dei generi è la più profonda seduzione. Lo "Zarathustra" di Nietzsche pone la preoccupante questione: «e chi ha mai compreso fino in fondo, quanto la donna e l'uomo sono tra loro estranei!»[9] ed egli non pretende l'eliminazione e l'appianamento di tale estraneità, ma la decisa cooperazione dell'estraneo: «così io voglio l'uomo e la donna: l'uno prode in guerra e l'altra valida nel generare i figli, ambedue però bravi danzatori nella testa e nelle gambe»[10]. Sarebbe un fraintendimento primitivo, se si volessero ascoltare in questo detto di Zarathustra le note parole d'ordine di un episodio della nostra storia politica trascorso da non molto tempo. Nietzsche non dice nient'altro rispetto a Hegel. Anche per lui il femminile è ciò che custodisce e protegge in modo materno, il custodire che si prende cura, benevolo, pronto al sacrificio e paziente; il maschile al contrario è primariamente il guerriero, colui che agisce, il realizzatore di sé, la sempre inquieta negazione, che si contrappone a ciò che permane ed è sottoposto alla necessità della creazione e del realizzare – che per così dire non giunge mai in un essere completo. Sarebbe stolto, voler desumere da tale abbozzata caratterizzazione una "valutazione" dei sessi, che cerca di metterli uno sull'altro. Tra entrambi i sessi non c'è alcun ordine gerarchico, perché in fondo la loro relazione non è una relazione di dominio. Non è escluso in ogni modo, che effettivamente la pura tensione dei generi sia sempre oscurata, falsificata e deformata a causa di categorie inadeguate e da interferenze di altri momenti della realtà sociale. Il maschio non è "superiore" alla femmina e quest'ultima non è "superiore" a lui, perché entrambi non sono mai nella stessa direzione sul percorso della competizione. Essi vanno anzi sempre l'uno verso l'altro – non giungono mai l'uno accanto all'altro e restano estranei anche nell'abbraccio più intimo. Quando la differenza essenziale dei sessi diventa un problema filosofico, questo non significa in nessun modo, che ci si schieri contro l'emancipazione della donna, contro la

[9] F. Nietzsche, *Così parlò Zarathustra*, *Delle tre cose malvagie,* 2, cit., p. 230.
[10] F. Nietzsche, *Così parlò Zarathustra*, *Di antiche tavole e nuove*, 23, cit., p. 257.

parificazione giuridica nel carattere civile con il maschio. Il femminile vive fin dal tramonto del matriarcato in una sottovalutazione sociale – e ha cominciato a rivoltarvisi contro in tempi più recenti. Ma più ottiene emancipazione, tanto più si deve anche allontanare dal pretendere la "mascolinizzazione" del femminile e considerare la femminilità come un'autonoma e indeducibile forma fondamentale dell'essere umano. Il femminile vale quanto il maschile, proprio in quanto è diverso da quest'ultimo. In parole povere, intese solo come indicazioni formali, si può dire: il femminile si relaziona al maschile – come la "natura" alla "storia", come la pace alla guerra, la totalità panica alla essere-se-stesso individualizzato, come lo spirito del sangue allo spirito della volontà, come la necessità alla libertà, come la pietà all'odio bellico, come Pan ad Apollo, come l'essere quiescente al movimento inquieto o, nella formula fondamentale di Hegel, come l'essere in sé all'essere per sé. Nelle analogie mitiche è nascosta una sapienza profonda e non ancora esaurita, la quale assegna il femminile alla "terra" nutrente e fertile, il maschile invece alla separante e lacerante differenza della luce del sole. L'essenza del femminile è custodente, quella del maschile esponente. E tuttavia una ripartizione così compatta è falsa; custodia ed esposizione, come caratteri fondamentali dell'esserci umano, non sono ripartiti nella dualità di ambedue i sessi. Il femminile è bensì solo più integro, più prossimo alla natura, più custodente rispetto al maschile; il comparativo è qui significativo. Ma il femminile non è privo di esposizione, né di individuazione; anche la sua vita è attraversata dal dolore della scissione e dal rischio della libertà. Misurata al maschile, sembra disporre più di lui di una forza d'animo intimamente naturale, sembra esistere in modo più completo e meno contraddittorio. E al contrario anche il maschile conosce il fenomeno del'"essere di casa" e dello stare al sicuro. Se si assegnano custodia e esposizione all'uno o all'altro sesso non si tratta di un'acutizzazione della contrapposizione dei sessi; la differenza è mobile e mediata.

Nella famiglia non sussistono i mondi di sensazione e pensiero slegati l'uno accanto all'altro; qui si compenetrano; l'unilaterale essenza del maschile trova la sua integrazione complementare nell'opposta e altrettanto unilaterale essenza del femminile. Ma con ciò la famiglia non

diventa l'innocuo "idillio"; la tensione di intimità femminile e determinatezza maschile è l'elemento fecondo e animante di questa comunione. E in misura maggiore questo viene alla luce quando la famiglia viene "riempita" con dei figli. Il femminile è se stesso in misura maggiore non come l'amante passionale, ma come madre; in realtà si compie il carattere generativo del maschile anche nella sua paternità, ma tuttavia non si realizza nella sua intera essenza come la donna nella maternità. Il maschio ha un altro rapporto nei confronti del suo essere maschile rispetto alla femmina nei riguardi del suo proprio essere femminile. Il sesso, nonostante egli ne faccia esperienza forse in modo più violento, non costituisce tuttavia il centro della sua essenza; egli è talvolta in balia di esso, ma talvolta ne è anche liberato. Il concetto di *philia* vuol dire per Aristotele l'amore in un senso più ampio, che abbraccia tutte le forme della simpatia nell'umano essere l'uno con l'altro – e in cui ciò che è propriamente l'eros rappresenta solo un fenomeno parziale, anche se di riguardo. La *philia* – dice – consiste più nell'amare che nell'essere amati; una testimonianza di ciò sono le madri. Con queste belle e profonde parole egli ha enunciato la veritiera chiamata della donna.

La famiglia, nel suo gioco di contrapposizioni ricco di tensione, è la situazione fondamentale di ogni educazione; questo significa che l'educazione dei bambini è il primo e più iniziale senso dell'educare; altre forme di educazione, che non si basano sul corporeo e sulla parentela di sangue, sono forme derivate – e non possono pertanto rivendicare il rango di modelli guida originari. Si rovescia la fondazione, se si valuta l'educazione familiare come una parte dell'educazione statale o ecclesiastica, e magari si motiva addirittura il diritto dell'educazione dei genitori con una determinata ideologia politica o una tesi religiosa di un "sovrannaturale" incarico ai genitori. L'educazione esercitata dai genitori non è né un "diritto di natura" né un "diritto" umano o sovrumano, così poco quanto l'"esistenza" di un uomo è un diritto, che gli spetta o gli può essere negato – benché egli non abbia perso la sua vita nella frattura stridente dell'ordinamento sociale. Certamente l'esserci, il permanere, è però il presupposto affinché uno sia in relazioni giuridiche. E così i genitori sono, a causa del loro "essere genitori", già "educatori"; il loro essere educatori non è una circostanza concomitan-

te della loro genitorialità, ma ne è un momento inseparabile. Dunque, tuttavia, il modo originario dell'educazione è per così dire "nascosto", livellato, equiparato nella realtà sociale alle svariate altre forme educative che si trovano nella società civile, nello Stato e nella Chiesa. In base all'apparenza fenomenica l'educazione familiare è una forma particolare di educazione, in cui invero il corso di vita degli uomini comincia regolarmente, a prescindere dalle eccezioni, dove gli orfani o i bambini di famiglie indigenti hanno esperienza di una "casa-famiglia". Ma la famiglia sta già sempre nello Stato, sta nell'ordinamento giuridico della società, sta nell'ecclesiastica comunità dei fedeli. E dove l'incuria dei genitori insorge nelle forme più grevi, intervengono Stato e Chiesa; i bambini compromessi e trascurati hanno un diritto a una tutela giuridica. Vista così, la famiglia è solo il "caso normale", protetto statalmente e benedetto ecclesiasticamente, circondato da una molteplicità di organizzazioni che si assumono la responsabilità del compito educativo per i bambini sfortunati e senza famiglia. In questa prospettiva l'essenziale preminenza della famiglia è così ampiamente diffusa, che essa appare solamente come regola di fronte all'eccezione. Questo capita, appunto, quando noi impostiamo la famiglia già come un'*istituzione pubblica* – e non domandiamo sul suo *carattere elementare* pre-istituzionale dell'unione di maschile-femminile. Essa è la "situazione originaria" dell'educazione ma esclusivamente in questo senso. Ed è adesso, a mio parere, di importanza decisiva, che il compenetrantesi gioco contrario di materno e paterno venga afferrato proprio nel suo carattere in tensione oppositiva come il più originario medio educativo. L'atmosfera in cui inizia l'autocomprensione dell'esserci umano è questa; qui esperiamo le potenze fondamentali della nostra esistenza, ciò che custodisce e che espone, il familiare e l'estraneo. E sarebbe osservato superficialmente se si dicesse che il bambino piccolo, il neonato, appartiene ancora interamente alla madre, solo più tardi si fa sentire anche l'influsso paterno e aumenta nel momento in cui un bambino diventa più autonomo e indipendente. Poiché la madre stessa sta continuamente nell'influsso maschile. Sicuramente l'educazione paterna diventa "attiva" molto più tardi, ma prima dell'attività, è mediata dalla madre, anche già sempre presso il bambino; e la madre non

smette mai di curare, salvaguardare e di dispensare il suo inesauribile cuore. E se vale il detto: "l'amore non cessa mai", così vale più di tutto e nella maniera più bella nell'amore materno. È importante nel nostro contesto, che l'educazione originaria sia una contro-efficacia tesa dualmente del principio maschile e femminile. L'educazione non deve essere allora orientata verso una direzione unilaterale, ma compiersi e incidere in un contradditorio medio di radicali contrapposizioni. E qui aumentano le contrapposizioni, perché non ci sono contrasti che si indeboliscono a vicenda come freddo e caldo, come chiaro e scuro, come asciutto e bagnato. Il maschio non diventa femminile a causa della tensione comune con la femmina e la femmina non si "mascolinizza" – ma al contrario ogni sesso diventa in maniera più veritiera se stesso nell'incontro d'amore con l'altro. Il maschio conduce la femmina nel suo femminino, risvegliandolo, e la femmina che ama guida il maschio nella sua operosità. Certamente, anche Eracle nelle tenere braccia di Onfale può dimenticare il suo eroismo e Odisseo con Circe può trascorrere un lungo periodo sognando e rimandando il ritorno a casa. Ma queste sono possibilità che deviano l'autentica e fondamentale relazione di tensione. Più maschio e femmina sono diversi l'uno dall'altro e prendono coscienza della loro diversità, tanto più cresce l'arco di tensione della loro vita in comune. Ciò non è da intendere come una stringata psicologia dei sessi. È in generale problematico, se una prospettiva psicologica qui basti – se sia sufficiente un'impostazione antropologica, per determinare in maniera fondamentale la differenza di maschio e femmina. Hegel aveva usato per questo alcune categorie ontologiche universali; per lui i generi umani corrispondono a una differenza originaria nell'essere stesso, essi sono la contro-immagine umana della differenza di essere in sé ed essere per sé. E perciò ci domandiamo, se il "maschio" e la "femmina" non siano solo potenze originarie della vita *umana* – o se contemporaneamente siano metafore per corrispondere all'essere uomo nella costruzione del mondo.

Ciò che custodisce-protegge e ciò che espone sono solo due potenze vitali nell'esistenza umana – o queste potenze vitali corrispondono come figure fondamentali dell'umano "essere-nel-mondo" all'articolazione del cosmo? Si deve prendere sul serio, quando si dice che la donna

corrisponde maggiormente alla "natura", e l'uomo maggiormente alla "storia"? Certamente *nella famiglia vive un'immagine del mondo* – ed è indifferente se gli uomini concepiscono così o meno la loro vita. Quando, come abbiamo tentato di sviluppare precedentemente, l'essere dell'uomo è determinato dal fatto, che egli solo tra tutte le cose intramondane sta di fronte all'apertura dell'intero, allora, nella dualità del genere umano, si manifesta un *conflitto cosmico* che va al di là di tutto ciò che è solamente biologico. In questa lacerazione, che attraversa il mondo, si è insediato l'uomo, qui ha la sua patria "ventosa" – qui c'è Rodi, dove egli deve saltare; qui lo accorda l'affidabile sostenere della "terra" dall'ampio petto, su cui egli fonda città e costruisce Stati e in cui nasconde i defunti; qui è esposto alla luce dell'individuazione e al taglio divisorio delle distinzioni; qui si intrecciano vita e morte, amore e odio, pace e guerra, dominio e servitù; qui c'è il luogo abitativo e il Golgota dei figli dell'uomo; qui essi esperiscono il perpetuo gioco di contrapposizioni dello spettacolo tragico, che è al contempo la cerimonia nuziale di "cielo" e "terra". La famiglia è quella figura completa dell'esistenza umana in sé piena di tensione, ma necessariamente tesa insieme, dove ci si accorda con l'oppositiva costruzione del tutto. «L'opposto concorde, e dai discordi bellissima armonia, e tutte le cose divengono secondo contesa»[11] (Fr. 8) – dice Eraclito, l'oscuro di Efeso. La famiglia, come la contrapposizione che lotta e concilia maschile e femminile, è il luogo delle esperienze umane fondamentali e la sorgente dell'educazione *veritieramente* umana. Tale educazione non è un'organizzazione, un modellamento, che elimina l'antagonismo delle potenze vitali elementari, che si batte solo sul suo "lato" e che diventa "unilaterale". Nell'educazione familiare, compresa in maniera radicale, non si tratta della "soluzione" della contesa, bensì della giusta risoluzione dell'acuta tensione del materno e del paterno, del pacifico e del bellico, del custodente e dell'esponente.

Ma questa possibilità è smarrita da molto. Poiché essa non è realizzata, quando sono unite "bontà e disciplina", quando il duro si congiunge con il tenero e il morbido. La saggezza dell'educazione non dipende da

[11] Eraclito, *Raccolta dei frammenti e traduzione italiana*, cit., p. 49.

una giusta mescolanza di femminile e maschile, ma dalla mescolanza di elementi d'essere, per cui la femmina e il maschio sono per noi dei simboli. Detto in forma di tesi e in modo convenzionale: è importante unire il naturalmente oscuro con il luminoso spiritale, la più forte sensualità con la sublime spiritualità; è importante porre in questione la millenaria sovranità del "razionale", non per mettere da parte la ragione e per gettarsi nelle braccia di un cieco e ottuso "irrazionalismo" – ma, al contrario, per dispiegare nuovamente lo spirito; è importante scompaginare il dominio del "platonismo" nelle sue varie forme, radicare l'uomo nella terra, nelle potenze del sangue e del genere e tuttavia allo stesso tempo strapparlo via nel chiaro giorno delle distinzioni e dell'azione storica. Questo è in poche parole il senso fondamentale della sfida che Nietzsche, il più pungente critico della tradizione occidentale, pone agli uomini. Si eluderebbe la serietà della sua sfida in maniera grossolana, se si dicesse che una tale concezione, orientata in un certo qual modo all'eccezione-uomo, non entri in questione né come qualcosa di reale e nemmeno come una prassi educativa esercitata nella famiglia. Sicuramente la più nitida tensione dell'esistenza è la massima riunione degli estremi, non una possibilità quotidiana; essa può essere riservata all'uomo creatore, posto che Nietzsche abbia ragione quando dice: «si è fecondi soltanto a prezzo d'essere ricchi di contrasti»[12]. L'uomo che crea, però, non è sottratto allo sguardo dell'altro uomo, non si perde nell'inattingibile; non è un "ideale", ma nel migliore dei casi un modello elevato, a cui tutti possono aspirare in base alla misura delle loro forze. Anche i "modelli", che sono direttivi nella prospettiva umana, sono figure sovrumane, sono eroi, dèi o geni morali – e certamente hanno coniato un costume, che includeva le possibilità di vita anche per i piccoli e gli impotenti. Il modello etico non è una misura che colui che vi tende "copia", come un apprendista copia il capolavoro. Anzi, la cogenza del modello è dissolta già sempre in una pluralità di concreti schemi di vita, e solo così può "rivolgere la parola" e "pretendere". An-

[12] F. Nietzsche, *Crepuscolo degli idoli*, *Morale come contronatura*, in *Opere di Friedrich Nietzsche*, a cura di G. Colli e M. Montinari, Adelphi, Milano 1970, vol. VI, 3, p. 79.

che quella umanità conforme al mondo, non è un modello copiabile. Quello che di significativo gli appartiene è, però, che esso *non* intende un'esistenza *singola*, un *bios*, che può essere seguito a una certa distanza. Ma qui dobbiamo dire che il modello dell'essere umano non è un singolo uomo, ma la *famiglia umana*.

Molteplici antinomie circondano la pedagogia; esse sono state coniate nel corso della relativamente breve riflessione pedagogico-teoretica degli ultimi secoli e determinano in una grande misura la discussione odierna. Secondo l'impostazione si collocano o nella "pedagogia individuale", o nella "pedagogia sociale", oppure nella "pedagogia culturale". Ma si incentrano sempre su un'incompresa contraddizione di momenti naturali e storici, sulla preminenza di categorie "tecniche" o "biologiche", e perciò se mai l'allievo debba essere rispettato innanzitutto nella sua crescita naturale oppure se siano auspicabili anche interventi psicologici, trasformazioni della sua propria sostanza – se l'educazione debba procedere lasciando correre o trasformando, se la libertà umana sia l'incondizionato valore sommo o eventualmente possa essere subordinata a un generale intento culturale, se dipenda da una formazione intellettuale o a una delle forze d'animo, se si debba lasciar crescere i giovani uomini per così dire da soli, a partire dalle loro proprie forze, se all'educatore sia adatta solo la funzione di un giardiniere delle anime, o se egli debba esporli con mano ferma alla "serietà della vita". La discussione pedagogica è dominata prevalentemente dall'antitesi dell'educazione sentimentale o seriosa. Con una mera congiunzione di opposti punti di vista non si ottiene poi la vecchia immagine dell'uomo, soprattutto quando appare tuttavia al di là di tutte le tendenze di modernizzazione. Con le "riforme" non è fatto qualcosa di così utile, valido, benefico anche per la gioventù che cresce. La *scienza* dell'educazione presiede il compito di affrancarsi dallo schema di *educatore-allievo*; poiché fondamentalmente in questo schema il bambino è esposto a *un* influsso preponderante. L'educazione originaria però è l'educazione *familiare*, è il crescere del bambino nello spazio in tensione di maschile e femminile insieme – l'allievo può essere all'occorrenza *singolo*, ma l'educatore deve essere al plurale e, in realtà, nel *duale* di padre e madre. Nella famiglia si compenetrano la contrapposizione originaria dei sessi e si forma il

valido spazio vitale per l'educazione, che ha un autentico *senso-umano* – ma questo, appunto, non indica nessun senso discrezionale o arbitrario, essendo l'uomo la natura coinvolta nel mondo e aperta al mondo. Nella duplicità dei sessi egli è intimo con "ciò che custodisce" della terra e con "ciò che espone" della luce del cielo. Ogni originaria educazione – senza patetica solennità – ha nella naturale quotidianità della famiglia il "carattere di profondità mondana" di una iniziazione al mistero di Demetra e alla luminosità dell'Apollo delfico.

19. La famiglia come modello educativo conforme al mondo in maniera originaria

L'educazione familiare, nella sua relazione tensiva in cui si contrappongono il principio femminile e quello maschile, è l'unico modello originario vero e conforme al mondo di ogni educazione, e la base significativa a cui rinviano le differenti forme di educazione. Solamente nella famiglia è "superato/conservato" [*aufgehoben*] il carattere frammentario dell'esistenza individuale. Il singolo uomo è in un certo senso "incompleto", unilaterale e limitato; egli è o maschio o femmina, o bambino o "adulto" o vecchio. Tali caratteri *generativi* dell'essere umano non possono essere equiparati con un qualunque tratto casuale ed empirico. La dualità del sesso e la motilità temporale, che si rivela nelle fasce d'età, non sono fatti esteriori, ma tratti essenziali. Lo si tralascia troppo spesso, perché con l'intenzione di cogliere l'"uomo" il più possibile in generale, sono escludibili certamente molti momenti, che appartengono a una situazione concreta, ma appunto non il sesso e l'età. L'esserci umano accade solo nella divisione dei sessi e sul terreno del tempo; ma è "in" queste condizioni, non come in un ambiente esterno, non come il pesce nell'acqua o l'uccello nell'aria. Certo anche il pesce non può essere senz'acqua, così come l'uccello senza aria; ma questi ambienti di acqua e aria sono tuttavia esterni, anche se in nessun modo situazioni di vita contingenti, ma anzi necessarie; perlomeno noi possiamo certo ancora distinguere il pesce dal suo elemento vitale. È l'uomo forse arrivato nella situazione di genere in virtù di una determinata organizzazione

corporea e grazie a processi biologici di "procreazione"? Il fatto che egli invecchi è connesso al suo "soggiorno" nell'ambito temporale. Proprio a causa della tradizione metafisica, che ha posto l'essenza dell'uomo primariamente nella sua natura spirituale, nella sua libertà e nella sua ipseità, genere ed età sono stati respinti come fatti contingenti. L'uomo, si dice, non si realizza nella manifestazione terrena; è essenzialmente "anima immortale con un destino eterno e oltremondano"; il corpo è piuttosto il carcere dell'anima, a cui appartiene solo come un'opera esterna; e come il corpo, così si tratta anche con il genere fondato su di esso e il desiderio erotico; qui, nella landa della caducità, l'uomo ne è vincolato, ma nel regno assoluto della verità oltremondana ci sono forse ancora corpi trasfigurati, ma non più maschi o femmine, nessuna procreazione e né morte e non più gioventù e vecchiaia, non più le risa dei bambini e né l'afflizione dei vecchi. Poiché tali asserzioni si riferiscono a uno sfondo metafisico, noi le lasciamo fuori considerazione. Ma noi le contraddiciamo nel modo più netto, in quanto con esse si impone un'interpretazione, che respinge nel contingente gli essenziali fenomeni fondamentali dell'esistenza umana che accadono nel di qua.

Il modello veritiero del nostro esserci non è la "persona" chiusa in sé, né il "sé libero" nella sua autarchica indipendenza –, ma una persona che poggia su un oscuro fondo a-personale, una libertà che dipende da una catena non spezzabile, un sé congiunto con un'altruistica potenza vitale. Il tratto fondamentale della nostra vita è nei fatti una "fenditura"; questa fenditura attraversa ogni singolo uomo tra il fondamento panico, a partire da cui egli vive, e la sua stessa libertà, che pone e afferma se stessa. Pertanto l'"individuo" umano non è qualcosa di indivisibile, un'unità chiusa, bensì qualcosa in sé spezzata e frammentaria, franta nella tensione vitale tra libertà e sessualità, tra individualità ed età. Noi siamo questo io unico, determinato e determinantesi liberamente, e siamo allo stesso tempo un maschio o una femmina e non solo all'esterno, in base al corpo, ma proprio nel modo di essere un io. E ci sappiamo come questo sé, siamo noti a noi stessi dall'interno, ci manteniamo nell'intero corso della nostra storia di vita – e tuttavia non siamo un sé "permanente", che persiste nel flusso del tempo come una roccia nell'acqua corrente; il tempo non ci scorre attraverso; e

non fa in noi nemmeno soltanto un lavoro esterno di corrosione, come magari il flusso erode la roccia e la sbriciola a poco a poco. E anche il tempo non è solamente il terreno del nostro autonomo dispiegarci, che principia secondo la propria legge come «forma condizionata, che si sviluppa vivendo»[13]. Nel nostro sviluppo siamo ricompresi da modi sovraindividuali dell'umano essere-nel-tempo; la gioventù non è solo la "nostra" gioventù, noi apparteniamo come bambini all'infanzia e come vecchi alla senilità. E in modo conforme alla fascia d'età facciamo le nostre proprie e personali esperienze di vita. Le esperienze personali non sono però solo "situate" in un generale sentimento di vita, che dipende dall'età e determina più o meno tutti i coetanei. Piuttosto, proprio con l'età, con l'essere giovani, con lo stare nel fiore degli anni e con l'appassire facciamo esperienza di una schiacciante potenza di vita. Il mutare delle fasce d'età non ci scorre accanto, ma noi scorriamo con questo cambiamento. L'essere-nel-tempo non è un ambiente neutrale, in cui noi ci tratteniamo accidentalmente, è l'accadere della nostra vita. Come noi diamo forma al giorno, pianificando anticipatamente il prossimo futuro e quello successivo, così non portiamo la nostra vita a un'uniformità di ricordo e progetto, ripensamento e anticipazione. Il rapporto all'orizzonte temporale è completamente diverso in base alla fascia d'età; in un modo si rapporta il bambino che gioca, in un'altra l'uomo attivo, in un'altra ancora il vecchio riflessivo. «Il giovinetto naviga nell'oceano con mille alberi; silenzioso, su una barca salvata, il vecchio sospinge nel porto»[14]. Ma il fenomeno fondamentale, che qui viene toccato, è disconosciuto nella sua specificità e nel suo significato, se lo si prende come un carattere "universale" e perciò imposta l'universalità di questo universale come un'astrattezza. La fascia d'età è una potenza *panica*, che attraversa il singolo uomo in modo analogo alle potenze sessuali. Ed esse sono anche in connessione rispetto a ciò che è più intimo. L'"età" si può dare solo dove gli esseri viventi si rigenerano in

[13] J.W. v. Goethe, *Gott und Welt*, tr. it. *Dio e mondo*, in *Tutte le poesie*, a cura di R. Fertonani, I Meridiani, Mondadori, Milano 1989, p. 991.

[14] F. Schiller, Epigramm «Erwartung und Erfüllung».

bambini, hanno il loro posto sommo nel matrimonio e vanno incontro alla morte. Mortalità, amore e vecchiaia si coappartengono essenzialmente, costituiscono il "generativo". E perché, appunto attraverso la tradizione metafisica dell'Occidente, che è per noi tuttora dominante, il "generativo" è stato collocato in una presunta "contingenza" e nel "mero empirico", perché l'uomo è stato interpretato primariamente come anima immortale, come persona, spirito, libertà, per questo motivo esso divenne un *sentimento fondamentale della nostra esistenza*, vale a dire: di sentirci "esposti", di essere bisognosi e abbandonati, interpretati come bisogno di emancipazione; e l'emancipazione è stata cercata nella liberazione dal sensuale, in una più pura spiritualità, nella schermatura dell'impulso, nella mortificazione della carne, nella repressione del generativo. L'umanità perse il suo fondarsi familiare, si volse via dal fondamento panico della sua esistenza effettiva e sensuale. Questo processo esiziale comincia con Platone e pervade come "platonismo di diverso tipo" la storia europea. In India la vista di un povero malato, di un vecchio e di un uomo morto per il principe Siddharta Gautama diventa lo sgomento profondo – e si converte nella visione del dolore e nel sentiero ottuplice del suo oltrepassamento in Buddha, l'Illuminato. Forse è rimasto conservato al meglio in Cina il significato delle potenze vitali sovraindividuali e generative. "Forse", poiché sull'umanità esotica di culture estranee difficilmente si può affermare qualcosa di giusto senza un ponderato approfondimento. Detto tra noi, l'uomo si sente nel suo esserci "lacerato" e diviso, oppresso da un'intima contraddizione, si avverte come un *frammento*. Così, come egli è di volta in volta, resta dietro la pienezza della vita; non ha mai insieme l'intero esserci; è a conoscenza della sua "parzialità". La "parzialità" non è però solo l'essere-disperso nel tempo, la mancanza, che egli non è mai "intero" allo stesso tempo. Questa mancanza permea tutte le cose da fare nel tempo; esse sono adesso di volta in volta, e cioè non più quello che erano poco prima, e non ancora quello che saranno più tardi. L'uomo conosce certamente anche il suo essere disperso nel tempo, conosce la sua impotenza a tenere insieme completamente. Ma inoltre è agitato da un sentimento di privazione; sente la mancanza di un'umanità "completa"; il maschio sente la mancanza della femmina e la femmina del maschio;

le età hanno bisogno l'una dell'altra e sono ordinate l'una sull'altra. Solo l'uomo androgino, che riunisce tutte le età è l'"uomo integrale". Ma questo non si dà mai né come singolo – né come famiglia umana.

Nella famiglia l'uomo unilaterale, di un determinato genere e di una determinata fascia d'età, vive relazioni reciproche che si integrano e perciò in un certo senso l'*intero* e *completo* esserci. Certo non per questo il maschio diventa egli stesso una femmina, l'adulto un bambino o un vecchio, ma crea esperienze profonde dallo stare insieme con quelli. Questa alterità non è un estraneo indifferente, è l'altra metà dell'essere uomo a noi sottratto. L'essenza della famiglia è il "completamento". Essa è il completamento più originario e più necessario, soluzione veritiera e riscatto dell'individuo dalla sua singolarità; e così essa è allo stesso tempo anche entro la vita singola, una fruttuosa trasformazione della interna tensione vitale tra il sé e il sesso. Nella famiglia si raccoglie l'umano disperso, si riuniscono le età della vita. Di fronte a ogni membro della famiglia ci sono le pure immagini delle elementari possibilità umane; l'esserci è presente a sé interamente nella sua pienezza. Perlopiù con il discorso delle età si pensa a un "l'uno dopo l'altro" nello scorrere della vita. Si parla per così dire dalla visuale del singolo. Il singolo è magari prima bambino, poi giovinetto, uomo e vecchio. Le fasce d'età si susseguono l'un l'altra; quando ne compare una nuova, scompare quella precedente. Quello che però può comparire con il singolo uomo solo l'uno dopo l'altro, nella famiglia è "simultaneo"; per esempio: in una grande famiglia nonni, genitori e bambini vivono allo stesso tempo. Ciascuna età sta in "contiguità" con l'altra – e lì fa esperienza dell'influsso e dell'influenza. L'asprezza dei modi della senilità viene rischiarata attraverso il gioco allegro dei nipoti e può regalare l'insieme di saggezza e bontà. Il conesserci delle altre fasce d'età è di grandissima importanza educativa. La famiglia è, come dice Pestalozzi: unità vitale totale. La vita del singolo, l'incessante trascorrere e venire meno, è annullato nella vita della quieta contemporaneità di ogni età di vita. Ciascuno sa, di certo, che nel proprio passaggio resta la famiglia, il suo vivere comune. Come anche gli individui vengono e vanno, nascono e muoiono, la pura immagine della famiglia resta ferma, come l'arcobaleno nella pioggia che cade. Nessuno inizia la vita per la prima volta

e nessuno muore per primo; nella famiglia il nascere e il morire sono mantenuti nel ritmo eterno dell'esistenza; santificato nel costume. Feste ed esequie abbracciano le grandi ricorrenze di nascita, matrimonio e morte. Ma nel gioco di alternanza di divenire e trascorrere la famiglia si conserva e sorregge il "singolo". E soprattutto la famiglia è determinata e improntata dalla memoria dei morti, dal ricordo dei defunti; essa non è solo una comunità dei presenti, che sono in modo vario come maschio e femmina, come vecchio e giovane –, essa è, in modo ancora più originario, la comunità di quelli nella luce con coloro che dormono nella terra, che sono ritornati nel fondamento del tutto-uno e hanno abbandonato la loro individualità, per inserirsi nella sostanza della famiglia. L'intimità dei presenti vive a partire dalla pietà dei defunti; la forza di una famiglia è tanto grande quanto riesce a costruire il più profondo di tutte le "integrazioni": l'integrazione con il regno dei morti. Qui essa ha la radice ultima della sua potenza etica. Il fuoco del focolare, intorno a cui la famiglia si raduna, è la fiamma del più vecchio altare e brucia ciò che è sotterraneo.

La famiglia è una modalità dell'esserci, valido nel suo insieme, che sta in un giusto rapporto con tutte le potenze fondamentali del mondo. In questo modo è la situazione originaria di ogni l'educazione. Nella corretta educazione familiare si evita il pericolo che il bambino sia educato "in modo parziale", che esso sia fin troppo curato o troppo oberato, che venga preteso troppo dalle metaforiche forze dell'animo o dalle forze separanti dell'intelletto; il principio materno curante-custodente *penetra* le dure pretese paterne; il bambino apprende la benedizione delle contrapposte e riconcilianti forze vitali del maschile e del femminile – e cresce alla presenza delle altre età; la sua adolescenza è, senza che il sano bambino che si sviluppa nel gioco lo sappia, codeterminata dalle cure e dalla serietà della vita adulta, dall'"incompreso", ma in quanto incompreso tuttavia efficace mondo dei grandi. È sicuramente sbagliato sottrarre i bambini troppo presto al loro beato e frivolo sogno di gioventù –, ma è altrettanto sbagliato, se non addirittura più dannoso, "isolare" i bambini, chiuderli in un'artificiale e schermato "mondo infantile", quasi in un "asettico" sanatorio mentale, che è impermeabilizzato ermeticamente contro il mondo degli adulti. Proprio

nella pedagogia moderna si pecca e si sbaglia in questa direzione; è una sciocchezza, voler risparmiare al bambino tutto quello che ancora non comprende, dal quale possa essere sconcertato e sconvolto. Si minimizza con ciò la vita del bambino, lo si priva delle sue migliori esperienze. Al mondo infantile appartiene, proprio nel modo autentico, lo stupore meravigliato che pone domande, l'inconcepibilità di ciò che autenticamente accade nella vita dei grandi, la curiosità, l'attesa, e anche l'angoscia. Spesso si avverte la pretesa che i bambini siano, conformemente ai principi fondamentali di una pedagogia illuminata, da educare il più possibile senza paura, senza angoscia e senza punizione, perché a causa di esse si creerebbe semplicemente un complesso di colpevolezza, e quindi senza tabù e con un alone sulle cose erotiche, senza fiabe che risvegliano solo sentimenti crudeli e così di seguito; dovrebbero essere tenute lontane il più possibile da loro la tensione, la contesa, tutto lo spiacevole e il brutto, la preoccupazione e la miseria, che affliggono la vita degli adulti, ma anche l'irrazionale ed enorme tenerezza dei genitori; idealmente i genitori non dovrebbero educare, ma dovrebbero farlo esperti pedagoghi con un'eccellente conoscenza medica e psicologica, con un ben temperato amore per i bambini e un chiaro giudizio razionale – e meglio ancora in un asilo, dove i bambini avrebbero un ambiente a loro corrispettivo, ricercato scientificamente, che di volta in volta è a misura della loro età e del loro grado di maturazione. Una tale clinica dell'educazione non è però il caso ideale per una autentica educazione, è un esperimento contorto, che produce solo omuncoli, nessun uomo. Con ciò non è detto niente contro il diritto di asili e cliniche riguardo i bambini disturbati e compromessi nella salute. Il bambino sano e naturale può non trovare alcuna situazione educativa migliore della famiglia, dove egli fa esperienza della pura riunione e compenetrazione delle umane potenze vitali. Il genere umano non ha ancora trovato nel corso millenario della sua storia etica niente di meglio della famiglia; essa è il santuario dell'umanità. E se il mito contiene un cenno, quando dice che gli dèi hanno educato il genere umano, avendo insegnato ai mortali il "matrimonio", questo significa che hanno educato gli uomini a *educare*. La famiglia è l'allevamento originario, nel doppio senso di produzione generativa dei figli nel legame d'amore

di maschio e femmina e curare la crescita ed educare i bambini; formulato con concetti antichi, l'unità di erotismo, *trophe* e *paideia*.

Nelle nostre riflessioni abbiamo considerato l'*essenza* della famiglia solo in alcuni tratti fondamentali; il tema è tutt'altro che esaurito. Certamente da molte parti, dai poteri conservatori della società, la famiglia viene celebrata come l'ultimo baluardo della civiltà occidentale, la cui caduta comporterebbe anche il definitivo tramonto della nostra cultura. Ma in tale contesto si intende soprattutto la famiglia come un'istituzione morale e giuridica, che ha inoltre ancora una somma consacrazione religiosa. Noi abbiamo tentato di esaminarla in un certo qual modo *prima* dell'istituzionalizzazione, di comprenderla come un fenomeno fondamentale della vita, dell'unione vitale di maschile e femminile. Così che risultava essere la situazione educativa originaria. A partire da qui, però, si è determinato per noi lo schema del riferimento educativo in modo perlopiù diverso di come esso è solito nella pedagogia. Di norma si procede da un concetto formale della relazione educativa, che in seguito è applicabile alle diverse situazioni concrete e si determina in base a particolari circostanze di uno stato sociale. Si dice che alla relazione educativa appartengono almeno l'educatore e l'allievo. Essi sono assegnati l'uno all'altro, tra loro regna una relazione di autorità e di fiducia, un interesse unificante, che può arrivare fino all' "amore". Un educatore, che non è anche umanamente partecipe con l'allievo e non lo fronteggia con cordiale amorevolezza, ha fallito la sua professione. Come formula Spranger, tale amorevolezza e cordiale interesse può massimamente diventare "amore donante all'anima dell'altro". L'autorità è mitigata dall'amore dal lato dell'educatore, e la fiducia dell'allievo corrisponde al rispetto. Così, e in maniera similare, si descrive in molte varianti il riferimento educativo. E la relazione estranea, che esiste tra entrambi i partner, può modificarsi anche nell'"autoeducazione": la parte volontaria e razionale "educa" quella irrazionale e concupiscente. E come in questo caso educatore e allievo sono in una persona, così il riferimento educativo può contenere a entrambe le estremità della relazione anche più persone, magari un insegnante per una classe intera – o un gruppo di educatori per un principe. Entro queste possibilità formali compare anche la famiglia: due educatori in riferimento a uno o più bambini. In

una tale ottica, però, l'essenziale della famiglia è già equilibrato. Esso non consiste mai in due persone che educano, in modo condiviso e l'una contro l'altra, ma in un padre e una madre che educano – e precisamente il loro figlio concreto. Naturalmente si può valutare con un diritto esterno anche l'educazione familiare come un determinato caso concreto della relazione educatore-allievo; ma poi si tralascia proprio ciò che è irripetibile e incomparabile del rapporto tra genitori e figli. Diciamo: l'educazione familiare non è un caso concreto della relazione educatore-allievo, essa è propriamente il caso originario dell'educazione. Come grazie alla famiglia ci sono innanzitutto bambini e minorenni, quindi bisognosi di educazione, per cui insegnanti e maestri, tutori e maestre d'asilo, direttori e padri spirituali possono fare la loro opera educativa, così ogni forma di educazione esterna alla famiglia è fondamentalmente un derivato dell'educazione familiare. Chi lo fa per mestiere, anche solo l'educatore volontario, fa le veci del padre e della madre –, è "supplente". Questo significa che non c'è, in genere, alcun potere terrestre e celeste, che potrebbe contestare ai genitori il diritto all'educazione. Nessuno, né Stato né Chiesa, ha un incarico "più sacro" di coloro che hanno dato la vita al bambino. Queste sono relazioni essenziali, cioè valgono nella dimensione pura dei fenomeni fondamentali.

Nella realtà effettiva del quotidiano vediamo in innumerevoli casi la pura incapacità dei genitori di educare i figli. L'ignoranza e l'incompetenza dei genitori, il loro restare indietro rispetto a ciò che essi dovrebbero essere in base alla loro missione, costringe ovviamente persone estranee a intervenire, si invoca qui lo Stato come supervisione, che dispone di un potere superiore, per proteggere il diritto alla vita dei bambini abbandonati e trascurati – e inoltre rientra anche nel diritto dei minori, venire condotti, curati, educati. L'insufficienza delle famiglie effettive non è da contestare. Ma resta da domandarsi se, dunque, l'influenza educativa dello Stato può essere fondata solo sul fallimento dell'educazione familiare. Non condividiamo tale opinione.

Lo Stato e il pubblico non sono un "malum necessarium", che scaturisce innanzitutto da una degenerazione della vita domestica familiare. Quando abbiamo contrassegnato con grande enfasi l'educazione familiare come la forma originaria dell'educazione e la famiglia come

l'originaria situazione pedagogica e conforme al mondo, non ci siamo pronunciati per l'educazione familiare *contro* l'educazione dello Stato. Noi dobbiamo addirittura rifiutare decisamente di rendere lo Stato solo un tappabuchi per famiglie fallite. Il luogo dello Stato è oggi difficile da determinare e rintracciare, perché un gigantesco apparato di gestione, un macchinario economico e tecnico lo celano. In sostanza lo Stato è il luogo delle istituzioni, ma oggi, piuttosto, le istituzioni nascondono lo Stato. La vita moderna, come ognuno sa, è stata "basata sulla divisione del lavoro"; non solo nelle scienze, anche nelle attività pratiche domina la "specializzazione" in proporzioni inaudite; le professioni si sono differenziate da un'iniziale e comprensibile visibilità nell'imprevedibile. Nei tempi antichi c'erano "professioni" conformi alle forme di vita umane: contadini, cacciatori, guerrieri, preti, artigiani, commercianti e così di seguito, e tuttavia le professioni in posizioni e classi della società erano anche tenuti insieme da crescenti divisioni, in modo che noi oggi abbiamo una compagine sociale altamente differenziata, dove il singolo non conosce più la sua collocazione nel tutto. La vita moderna pone a tutti coloro che devono crescere in essa delle complicate richieste. Nessun padre può insegnare a suo figlio le conoscenze della professione desiderata, se essa non è proprio la sua; nessuno può assumere il compito della scuola, eseguire la stessa formazione; nessuna madre è in grado di insegnare al bambino l'intera portata della morale riconosciuta e della religione dominante; lei può impiantare il seme della virtù nel suo cuore da fanciullo, ma non è in grado di produrre interamente un indottrinamento etico. Padre e madre non possono rendere superflui l'insegnante nella scuola, il maestro artigiano nella bottega, né il padre spirituale nella Chiesa, né l'amico e i compagni di gioco. I genitori non sono in grado di insegnare al loro bambino la completa ampiezza della vita; nell'interesse dei loro bambini essi hanno bisogno di altri che facciano questo per loro, ossia di molti altri e in varie relazioni Il bambino non può crescere dentro la famiglia, deve essere preparato alle esigenze della "vita reale". La situazione pedagogica originaria deve essere oltrepassata in molteplici modi e necessariamente; il bambino deve uscire fuori dal gioco contrastante dell'amore materno che cura e paterno che espone, – egli deve entrare in una misura crescente nel pubblico

e nelle organizzazioni pubbliche; egli si deve estraniare dalla situazione familiare, – non all'improvviso e con un colpo solo, anzi su una via ben ponderata, dall'asilo fino all'università o alla bottega, la fabbrica o la banca. Gli altri uomini, che non sono imparentati con il bambino, assumono le funzioni educative, insegnano ed erudiscono, istruiscono e dirigono. E tanto più il bambino, crescendo, si sottrae all'influenza della famiglia e ha esperienza dell'influsso formante di poteri estranei e soprattutto pubblici, tanto più cresce già nella sua futura indipendenza e autonomia.

Quando si dice che gli educatori estranei per principio educano al posto dei genitori e ricavano da questa supplenza il loro diritto e il loro compito, così si deve riconoscere, d'altro canto, che i genitori non sorvegliano più il processo di supplenza, nemmeno possiamo tralasciare, che essi stessi sono molto più facilmente regolamentati come i "mandanti" delle componenti educative pubbliche. Essi stessi si imbattono nella dipendenza dai loro "supplenti". Manifestamente con il primato educativo dei genitori si ha di fatto una cosa alquanto spiacevole. Talvolta si cerca di rimediare in qualche modo con l'organizzazione dei comitati dei genitori nelle scuole e così via; i genitori devono essere interessati alla scuola e la scuola alla famiglia; i genitori devono sentire e assumere parte della responsabilità pubblica e l'educatore di professione esperire qualcosa del contenuto etico delle relazioni educative familiari. Una tale organizzazione di comitati dei genitori è senz'altro da accogliere e promuovere in base alle forze come provvedimento singolo; genitori e docenti hanno l'amara necessità di accordarsi. Ma voler vedere in una tale organizzazione una determinata relazione di "famiglia" e "Stato", è segno di non avere cognizione dell'essenza dello Stato. Qui, per così dire, l'istituzione pubblica viene presa già come Stato e la famiglia come uno spazio a parte rispetto allo Stato; si colloca la famiglia da un lato e lo Stato dall'altro. E accanto allo Stato e accanto alla famiglia c'è, si dice, ancora una serie di indipendenti figure intermedie – e ancora da qualche parte, all'esterno dello Stato e all'esterno della famiglia, la "Chiesa".

Questa intera descrizione si muove in una comprensione superficiale. L'educazione statale non si fonda sulla spiacevole situazione, che i genitori non possono più predisporre i loro bambini interamente e

completamente in vista della complicata vita moderna; la supplenza non ha primariamente nemmeno il significato di "sostituire" i genitori nel piccolo campo vitale della famiglia, di assumere ed eseguire funzioni, che vanno oltre le loro forze; l'educazione statale non è una forma sostitutiva dell'educazione familiare; essa ha un rango autonomo, nonostante si basi su una supplenza dei genitori. Supplenza significa, però, non una costruzione ausiliaria, un surrogato. L'"ideale" non è nemmeno che lo Stato non esista e che le famiglie vivano solo nella loro immediata e vitale pietà. La famiglia si deve trasfigurare con interna necessità nello Stato – è una logica dello stesso concetto etico, che esso attraversi le figure dalla intimità della famiglia fino all'obiettiva universalità dello Stato. La famiglia va contrapposta allo Stato, ma bisogna includerla in esso. Appartiene al pensiero individualistico, reputare lo Stato solo un consorzio di interessi privati, un accordo di molti per uno scopo, il più possibile privo di difficoltà e con la massima utilità per consentire la convivenza di tutti. Lo Stato non indica il compito di costruire la massima felicità per il più grande numero di persone. Esso è una potenza vitale, che ha origine nelle radici più profonde rispetto al calcolo dell'utile. Lo Stato stesso ha in un certo senso la sua origine in una tendenza della famiglia. Noi dobbiamo schizzare almeno questa genealogia nei tratti fondamentali, per afferrare la relazione dialettica di educazione familiare ed educazione statale. Come la famiglia è la situazione *iniziale* dell'educazione, così lo Stato è la situazione *finale* di ogni educazione. Famiglia e Stato non sono, in modo semplicistico, concorrenti nelle esigenze educative. Nella loro opposizione essi sono riferiti l'una all'altro – condizionati l'una dall'altro – in un altro modo di condizionato e condizionante. Nella "Repubblica" di Platone il tema filosofico-educativo di *polis* e *paideia* era stato sviluppato ancora senza riferimento alle famiglie (come educazione di guardiani e sovrani della città) – solo nei "*Nomoi*", l'opera tarda di Platone, la pretesa educativa dello Stato si dispiega nei confronti del cittadino nel campo di tensione *generativo* di familiarità e di gradazione dell'età.

Capitolo quarto

Il problema dell'istituzione educativa (lo Stato)

20. Ciò che è "integro" della famiglia

Secondo la sua struttura fondamentale ed essenziale il riferimento educativo non è una relazione bipolare, una dualità di "educatore e allievo". L'orientamento abituale della teoria pedagogica in questo schema impedisce perlopiù di ottenere categorie adeguate, che siano in grado di caratterizzare il rapporto educativo appunto rispetto alla corrispondenza mondana peculiare dell'uomo. L' "educazione" però è un fenomeno fondamentale del nostro esserci, non è un comportamento contingente, sorto in qualche modo nel corso dello sviluppo culturale degli uomini civilizzati; essa è vecchia quanto l'umanità. Quando l'uomo continuamente si rapporta a se stesso, è aperto per la sua minacciata situazione in mezzo alle cose, realizza gli strumenti e le armi e sa della sua mortalità, vive anche nella cura per i discendenti. La techne e la guerra, quindi lavoro e dominio, non sono fenomeni più originari dell'amore. E l'amore è più che l'incontro e la fusione di maschio e femmina, esso è sempre anche l'aver cura dei bambini, cioè, esso è principalmente in quanto famiglia. La famiglia è il luogo dell'originario soggiorno umano nel mezzo del mondo, la dimora del nostro abitare. Nella famiglia il singolo uomo "parziale" diventa "intero", l'individuo votato alla morte ottiene la partecipazione alla vita sovraindividuale della tribù, della stirpe, del popolo, – la partecipazione all'immortalità terrena; nella famiglia si unificano il maschile e il femminile, la discordia dei generi arriva alla concordia di una conciliazione che non spegne

la tensione, ma la conserva; e infine nella famiglia si unificano tutte le fasce d'età e la loro età nello scambievole essere compresenti: l'infanzia sta nella pura visione degli altri gradi, esperisce tuttavia, nel modo del non ancora capito, la serietà degli adulti, la fatica dei molto vecchi. Nella simultaneità di tutte le età si delinea un intimo intreccio dei diversi ritmi di vita in un abbracciante ritmo complessivo. La famiglia umana è nella sua costruzione una compenetrazione di contrapposti fenomeni elementari: in essa convengono estraneità e parentela, – dal legame d'amore di individui estranei l'un l'altro scaturisce la parentela di sangue; l'*eros* unisce l'estraneo, per liberare la più alta intimità dall'estraneità congiunta; il maschio va incontro al femminile nella famiglia innanzitutto nella sua donna, con la quale lo collega la potenza, sottratta alla volontà, dell'inclinazione erotica, ma anche l'assenso volontario e il riconoscimento, e poi sua figlia. In quanto egli stesso, però, proviene da una famiglia, conosce il femminile innanzitutto come infinita potenza amorevole del materno e come la clemente e priva di desiderio compresenza della sorella. E allo stesso modo la femmina è aperta per il maschio nella figura del coniuge, del figlio, del padre e del fratello. E questi puri riferimenti sono possibilità fondamentali dell'umano essere l'uno con l'altro, non sono dipendenti da una determinata forma istituzionale della famiglia, non sono modellati sulla forma giuridica ed etica effettiva, che per noi hanno il matrimonio e la famiglia. L'essenza della famiglia giace nella peculiare *integrità*, che essa esercita in tutte le figure mutilate e finite nella unilateralità di un determinato carattere generativo di un esserci frammentato.

Noi abbiamo chiamato la famiglia l'"uomo integrale". In quanto tale integralità è la situazione originaria dell'educazione. Padre e madre sono i primi educatori del loro proprio bambino fisico nella prolifica tensione contrapposta dell'essenza maschile e femminile, e nella reciproca compenetrazione di principi antagonistici. L'educazione è fondata nell'integra trinità della famiglia umana. E questo significa che il riferimento educativo stesso è trino. Padre e madre educano il bambino congiuntamente: e tuttavia tale comunità non è un raddoppiamento del medesimo sforzo, ma il maschio educa diversamente dalla femmina. Anche il bambino educa i suoi genitori, certamente non nel senso

di un'azione intenzionale, ma nella sua minorità, perché nel bisogno di aiuto e necessità desta nei suoi genitori la volontà di educare. Essere padre ed essere madre non è un mero stato, ci sono caratteri educativi che richiedono innanzitutto un'autoeducazione; e anche la madre educa il padre e viceversa, quando essi insieme e l'uno con l'altro educano il loro bambino. La famiglia non è, in qualche modo, già esistente e poi si attiva anche dal punto di vista educativo, essa è piuttosto in base alla sua sostanza essenziale un umano essere l'uno con l'altro che accade come *educazione*; è l'allevamento sia come produzione che come configurazione formativa umana; ed essa è primariamente il modo elementare della corrispondenza cosmica dell'umanità; è un'immagine del cosmo: per quanto la femmina, più del maschio, più del maschio ammaliato dall'eros – sta accanto all'essenza partoriente e curante della terra, essa vive nella corrispondenza a quella potenza cosmica della grande crescita, da cui tutte le cose provengono, appartiene al principio ctonio, che precede ogni individuazione. In quanto l'uomo appare come colui che fa e agisce, colui che si pone a se stesso, esercitando e affermando distinzioni e ha bisogno del nemico come l'antagonista, corrisponde a quella potenza cosmica della grande guerra, che espone tutte le cose nella loro inconsistente conferma e le porta all'ipseità, traccia le differenze e turba la quiete dell'integro fondamento, ma anche raggruppa le differenze in un'articolata congiunzione; – l'uomo corrisponde al principio solare della luce. E le fasce d'età della famiglia nella loro simultaneità di giovane e vecchio, di fiorire e inaridire, di sorgere e perire, corrispondono al ciclo cosmico del tempo. Di fatto la famiglia è un tutto unitario come un'"armonia contrapposta", come nell'arco e nella lira, il *palintropos harmonie hokosper toxou kai lyres* di Eraclito (Fr. 51)[1], ed essa è ciò come il modo fondamentale dell'umana relazione al mondo. Riconosciuto ciò, arriva a vacillare l'ingenua impostazione di una neutrale e livellata relazione educatore-allievo.

[1] [«Non comprendono, come con sé discordando concordi; armonia reciprocamente tesa come d'arco e di lira» *ndt*]. Eraclito, *Raccolta dei frammenti e traduzione italiana*, cit., p. 87.

La famiglia è il caso originario dell'educazione. Questo significa che l'educare è un'unione della potenza vitale di materno e paterno che si compenetrano e si mischiano, è allo stesso tempo che custodisce e mette in risalto, che risparmia ed espone. Padre e madre amano il loro figlio carnale, rispettivamente a modo loro, e lo iniziano agli elementi fondamentali dell'esserci, nella sacra pace di Demetra e nella lotta della figura che si autoafferma e che consiste nella sua finitezza. I genitori educano in un'opposta comunitarizzazione, – e in un'opposizione comunitarizzata.

Se il nesso intimo e necessario dell'educazione genitoriale viene disconosciuto nella sua contrapposizione, allora sorgono quegli equivoci del processo educativo, che inquietano la pedagogia moderna come le cosiddette "antinomie". Se l'elemento maschile-paterno viene preso isolatamente, anche solo sopravvalutato, si fa strada l'idea che l'educare sia una forma attiva, un plasmare e un improntare: l'educatore, si dice allora, rappresenta l'"autorità" nei confronti dell'allievo e deve esigere rispetto e obbedienza; l'allievo è considerato il materiale senza volontà, o riluttante, di un "dovere" educativo; in nome di massime e principi morali, in nome della cultura e dei valori si deve eseguire sull'allievo un lavoro formativo; egli si deve trasformare da selvaggio della natura in cittadino della cultura, trasformarlo in un utile e valido membro della società grazie all'incontro con le figure valoriali dell'ordine sociale tramandato e prestabilito. La necessaria durezza per amore del bambino si verifica anche quando non si dimentica che l'educazione accade avendo lui come fine; egli deve essere fatto uscire dallo stato in cui si trova naturalmente. Inoltre si impongono modelli che sono desunti dal rapporto tecnico dell'uomo con la malleabile materia naturale. L'isolante sopravvalutazione dell'elemento paterno nell'educazione porta spesso all'uso di categorie tecniche nella teoria e nella prassi pedagogica. E d'altro canto, dove l'elemento materno viene collocato ed eccessivamente enfatizzato in modo unilaterale, la pedagogia degenera in un'acritica "adorazione del bambino", deteriorandosi nel cieco uso di schemi biologici; il bambino diventa la "persona di riguardo", a cui l'educatore si sottomette; egli deve considerare e dare ascolto a ogni moto dell'animo, a ogni piccola spontanea esternazione

del piccolo tiranno, viene degradato a giardiniere dell'anima infantile per le fragilissime pianticelle. Tali caricature dell'educatore, che vuole modellare l'allievo come il vasaio l'argilla – o cura l'allievo come il cauto giardiniere la crescita delle piante affidategli, sono la causa del misconoscimento dell'educazione che avviene originariamente in famiglia e quindi antitetica. Con ciò si riassume il risultato del terzo capitolo: la struttura del riferimento educativo deve essere compresa come la familiare tripartizione di padre – madre – figlio.

Nell'ultimo capitolo ci volgiamo al problema delle istituzioni educative, che non è marginale o indifferente. Tuttavia si è abituati a ritenere l'istituzionale come una cosa di rango secondario. Si sente spesso dire che ciò dipende dall'"essenza", e non da una forma accidentale e da una manifestazione contingente di una cosa. Un tale modo di dire è talvolta giustificato, soprattutto quando le forme esteriori sono diventate vuote convenzioni, regole del gioco di un forzato e posticcio comportamento reciproco degli uomini. Però, lo svuotamento a mere convenzioni di forme di vita radicate istituzionalmente, il rovesciamento del pubblico nell'effimera temporaneità della moda momentanea non è proprio l'aspetto primario per poter determinare che cosa *sia* un'istituzione. C'è certamente una copiosità di fenomeni nella comunità umana, che si sottraggono a una regolazione istituzionale, – che appunto non necessitano di un'istituzionalizzazione, non ne hanno bisogno; fenomeni in uno spazio libero e risparmiato dalla "socialità". Per l'amicizia, ad esempio, è indifferente quale posizione ricoprano gli amici nella vita pubblica, quali ruoli sociali competano loro e così via; l'amicizia li congiunge nella sfera e nell'atmosfera di un'immediata intimità umana, essi sono anime affini, le differenze della loro situazione sociale non li riguarda nel loro essere amici. Oppure nella passione erotica si congiungono due esseri umani nel disprezzo della "cittadinanza"; il loro amore è per loro l'essenziale, la situazione giuridica è loro indifferente, svalutandola come una mera esteriorità, come un'accidentale impronta dei costumi dell'amore. In tal modo, ponendo la passione contro la legittimità, hanno ottenuto una collocazione per la loro propria coscienza soggettiva all'esterno della legge, ma non si affermano in sé davvero contro la legge. Quello che pare riuscire nel loro entusiasmo, non possono neppure

pretenderlo come regola generale, senza distruggere la società nelle sue fondamenta. E in quanto essi si conoscono proprio come "eccezione", testimoniano contro volontà per la legge che osano violare. Oppure troviamo un altro tipo di fanatismo in quelle nature religiose che spacciano la loro esperienza soggettiva di Dio come l'"essenza" della religione, ed esprimono da lì una critica delle istituzioni religiose nella maniera più aspra, che talvolta arriva in modo conseguente fino a un rifiuto di qualsivoglia istituzione o ridotta alla pretesa di una riforma della Chiesa nel capo e nei membri. Il momento dell'"interiorità" viene utilizzato contro il momento dell'"esteriorità" e spacciato come l'essenza contro la mera apparizione. L'istituzione in genere risulta essere un "malum necessarium", necessario a causa dell'incresciosa debolezza della natura umana, che non può rimanere nello stato dell'eccitata interiorità, del grande sentimento e dell'appassionato pathos, come una stampella della nostra caducità. Una tale opinione può bensì talvolta avere per sé un certo diritto, ma non è in nessun modo l'aspetto centrale ed essenziale dell'istituzione in quanto tale. I rapporti giuridici come proprietà, matrimonio e simili non seguono da una debolezza della natura umana, che non può tenersi nell'immediatezza e necessita un *medium*. La "proprietà" non è l'originaria presa-di-possesso di una cosa e la difesa contro volontà estranee, in un certo senso la continua conquista, che poi solamente per questo motivo viene trasferita in un possesso stabile, dato che l'uomo non può vivere in una permanente lotta di tutti contro tutti. E allo stesso modo il matrimonio non è la promulgazione esterna di uno stato persistente di reciproca appartenenza di genere, perché il maschio e la femmina non stanno incessantemente nell'incantesimo dell'eros e dunque devono ricorrere a una sicurezza del loro vincolo. Lì dove si considerano le istituzioni come concessioni alla debolezza umana, generalmente non è ancora compreso che proprio in esse viene documentata la forza essenziale dell'umanità. L'"autenticità" della nostra esistenza non sta in un stato libero, estremamente privato e sciolto da tutti gli ordinamenti oggettivi di un'esistenza isolata, – non sta in un tornare "dietro" i caratteri sociali obiettivi, – non sta nell'"interiorità", nella "passione", ma nell'"estrinsecazione" come tale, nell'autorealizzazione e nell'autoformazione dell'esserci umano. «La forza dello spirito

è estesa solo quanto è estesa la sua estrinsecazione»[2] dice Hegel nella "Prefazione" alla "Fenomenologia dello Spirito". Non sono il sentimento privo di forma e la fanatica intimità del cuore a determinare il vero rango dell'uomo, ma l'autoformazione e l'autooggettivazione spirituale in forme sensibili, ferme e perduranti, che non provengono dall'arbitrio, ma dal riferimento al mondo esperito. Quello che a uno sguardo miope appare come una estraniazione di sé, come un perdersi, è in verità l'inserimento volontario e cosciente dell'umanità nella compagine del mondo.

Lo Stato è il luogo di tutte le istituzioni. Esso non è "una" istituzione accanto alle altre, ma nemmeno una mera somma di istituzioni di diverso tipo. Nell'uso comune della parola comprendiamo con Stato un territorio delimitato, abitato da un popolo (occasionalmente anche da più popolazioni), con un governo, una legge e un ordinamento giuridico, con forze armate e polizia, con un apparato burocratico ed economia e così di seguito; noi siamo avvezzi a vedere nello Stato uno strumento del benessere sociale, un'organizzazione determinata al servizio del bene comune, un grande e sicuro mezzo per la promozione degli scopi di vita umani. Il pericolo dello Stato si ravvisa allora nella sua fatidica tendenza a voler porsi come scopo in sé e a voler evadere dal carattere di mezzo. Se lo strumento non è più utile alla vita, ma prende la vita a servizio, – se il mezzo si dichiara come lo scopo, allora l'uomo si impiglia palesemente in un'assolutizzazione dello Stato, che conduce all'oppressione del libero individuo e all'eliminazione della "personalità". Si dice che tutto dipende dal tenere nei giusti confini e di riconoscere lo Stato nel suo senso di strumento funzionale, questo Leviatano, che minaccerebbe di divorare la libertà. Lo "Stato" appare necessario rispetto alla sconcertante complessità delle relazioni di vita odierne, ma deve essere formato solo in quanto "Stato-minimale"; solo quello che "deve" essere organizzato statalmente, non quello che in genere "può" essere organizzato, determinerebbe il raggio d'azione dello Stato; esso non deve essere una totale configurazione dell'intera vita, ma solo una

[2] G.W.F. Hegel, *Fenomenologia dello Spirito*, cit., p. 59.

regolamentazione nei limiti dell'inevitabile; accanto o al di fuori dello Stato devono rimanere aperte sfere della vita statalmente libere, spazi di gioco della spontaneità individuale, di libera socialità, ma anche gli ambiti dell'arte, della scienza e della religione. E in un tale spazio statalmente libero c'è anche, si dice, il luogo della famiglia. In realtà non si può contestare che essa sia un allestimento giuridico; ma il diritto si limita alla "salvaguardia" della famiglia, che in base alla sua essenza è più originaria dello Stato.

La questione è solo se, in tali opinioni di uso corrente sulla limitata pretesa dello Stato, sia ancora capita e compresa l'*essenza dello Stato*. Se si intendono con il titolo "Stato" determinati fattori dell'ordinamento della società civile, come il governo, l'amministrazione, l'economia, il diritto e così di seguito, allora deve stare in primo piano un carattere strumentale, lo Stato deve rientrare nell'aspetto di un mezzo organizzativo con lo scopo del benessere umano. E allora è anche completamente autorizzato a esigere lo "Stato-minimale", il minimo di coercizione e prescrizione, quel minimo che consente che la libertà di uno possa esistere insieme alla libertà dell'altro. La vita umana non si esaurisce allora nello Stato, non si realizza nella statalità, essa conserva proprio le dimensioni più essenziali come la libertà individuale e l'arte, la scienza, la religione – e le colloca "all'esterno dello Stato". Lo "Stato totale" ha in tale prospettiva il carattere di un apparato totale, che non è più dominato dall'uomo, ma lo domina, – da una "anonima" e demoniaca potenza, che soffoca qualsiasi impulso. Nonostante quest'ottica domini ampiamente la discussione moderna riguardo lo Stato, essa è tutt'altro che evidente e accettata. Lo Stato non è in base alla sua essenza uno strumento del prolungamento della vita, un apparato economico o giuridico, *un mezzo*, bensì la realizzazione, secondo lo scopo finale, dell'etica in relazione con il mondo da parte di un popolo. E soprattutto: non è parziale, non in modo che restino sfere statalmente libere; esso è essenzialmente la formazione totale di un'esistenza popolare per un esserci conforme al mondo. Questo Stato essenziale non è però dato, non è presente nel nostro spazio storico. Manca, è assente. Ma questa assenza non vuol dire che non sia ancora giunto a formazione, che rappresenti un compito futuro o qualcosa di simile, un'utopia nel lontano futuro.

Questo Stato *era*, è stato come l'antica *polis*. Ed essa è stata distrutta infine non da quel pensiero del fondatore della metafisica, dall'emigrazione di Platone dalla città natale, che ingiustamente aveva condannato Socrate, l'uomo più giusto e più saggio. La lacerazione divisoria, che a quell'epoca è stata aperta tra lo Stato dei filosofi e la città patria, non si è più chiusa; ha assunto svariate forme nel mutare dei tempi: civitas Dei e civitas terrena, impero e papato, Chiesa e Stato, Stato e civiltà, apparato e umanità. Nell'antica *polis* però erano ancora radunati, uniti e connessi tutti i riferimenti essenziali della vita umana. Il terreno della patria era la terra, che custodisce gli avi morti, la campagna che regala nutrimento, il campo e il pascolo, ma anche l'ambiente della zona consacrata, in cui gli dèi entravano nel visibile nel marmo scintillante o nel luccicante metallo e soggiornavano tra i mortali; la città era la piazza con il suo meccanismo di indaffarati artigiani e commercianti, il porto per la flotta, il foro e il luogo dell'assemblea, dove si discuteva e decideva su pace e guerra. L'antica polis era una relazione al mondo totale, era un abbracciante "mondo etico". Qui si prescinde da una constatazione storica, che aveva le sue grandi difficoltà, soprattutto nella caratteristica della Sofistica intesa come una potenza dissolvente, nella connotazione della relazione di polis greca e Imperium Romanum, nella valutazione del cristianesimo e via di seguito; qui si tratta per noi di un'*indicazione* dell'essenza dello Stato, e in realtà in considerazione del problema dell'educazione e delle istituzioni educative.

La famiglia è la situazione originaria dell'educazione, lo Stato è la situazione finale di ogni educazione. Con questa tesi si stabilisce un nesso di famiglia e Stato. Ma di quale nesso si tratta? La famiglia sta dunque da un lato e lo Stato dall'altro, – si tratta qui di una relazione problematica tra due grandezze, che sono indipendenti l'una dall'altra? Come si rapporta la famiglia allo Stato? Nella discussione sul riferimento educativo come una trinità di padre, madre e bambino abbiamo esaminato la comunità di vita della famiglia ancora *prima* della sanzione giuridica, prima del suo carattere istituzionale di una legale e protetta unione di vita, assunta prima di tutto come un fenomeno fondamentale erotico e di sangue della nostra vita. Nella famiglia accade l'educazione come legame di maschile e femminile; in questa tensione originaria cresce ogni creatu-

ra umana e fa esperienza in questo non solo dell'umano, troppo umano, ma anche della benedizione oltreumana, cioè delle potenze cosmiche. La prima e autentica educazione è la paterna-materna, è l'educazione familiare – e tutte le altre forme di educazione sono derivate dall'educazione familiare. Ma che cosa dovrebbe essere allora l'educazione statale?

Abbiamo già detto che essa è spesso basata sull'insufficienza dell'educazione familiare, sulla incapacità dei genitori, che non possono dotare il loro bambini di tutta la conoscenza necessaria per le professioni particolari e via di seguito; l'educazione statale non è un surrogato dell'eventuale insufficienza della capacità educativa familiare. L'educazione statale ha il proprio senso in sé. Questo senso proprio dell'educazione statale non sta in un particolare e limitato incarico educativo dello Stato. Non nel fatto che ogni bambino che cresce, cresce in uno Stato, e quindi è un cittadino e avrà quindi doveri civici, diritti e funzioni, lo Stato deve occuparsi della formazione dei suoi futuri cittadini. L'educazione statale riguarda l'*intero* uomo e non solo un "cittadino" astratto come futuro funzionario nella compagine sociale. Lo Stato non deve essere compreso come un'installazione presente, ma come la *dimensione dell'esternazione produttiva della vita umana*. L'educazione familiare deve diventare educazione statale, compiersi come tale, – non perché accanto alla famiglia c'è lo Stato ancora come un dato di fatto della vita pubblica e l'uomo deve fare i conti con questo fatto, – ma perché la famiglia tende da sé verso lo Stato.

Lo Stato si fonda su di una tendenza della famiglia. È necessario esaminare questa genealogia. Il termine "genealogia" è forse frainteso; esso non significa, che innanzitutto l'umano essere l'uno con l'altro sia qualcosa di meramente familiare, una struttura matriarcale o patriarcale dell'erotico legame vitale di sangue, – e che successivamente giunga a una trasformazione. Prendiamo il concetto di genealogia nel senso di una compenetrazione originaria e un'imposizione della famiglia con *altri* fenomeni fondamentali della nostra esistenza, che sono altrettanto *irriducibili* al pari dell'*eros*.

Hegel ha tentato di costruire la relazione di famiglia e Stato in una maniera grandiosa. In ciò lo guida una rappresentazione che risale a una relazione "logica", ma non "logica" nel senso della logica formale,

ma che appartiene alla logica dell'essere hegeliana. È la differenza di essere in sé e essere per sé, o di sostanza e soggetto. Questa differenza speculativa non è una differenza stabile e sussistente in modo fisso, – è una differenza in movimento. La sostanza, in sé quieta, è scissa dal soggetto, l'essere in sé è sconvolto dall'essere per sé, l'essere indefinito scomposto dalla potenza del negativo in particolari determinatezze. Ma la sostanza non è basata sul soggetto, l'essere in sé avvolge ancora l'essere per sé, essere e niente si collegano nella mediazione del divenire. Questo suona tremendamente astratto e arretrato. E tuttavia Hegel ha appunto tentato di chiarire, con questo schema onto-logico, la relazione di famiglia e Stato. La famiglia è per lui, per così dire, la sostanza quieta dell'essere uomo, la sostanza del mondo etico; ma la famiglia come luogo della generazione e dell'allevamento dei bambini si risolve nel compimento dell'agire educativo; i bambini educati sono diventati adulti ed escono dalla custodia dei genitori nella libera autosufficienza del loro esserci individuale. Se la famiglia era innanzitutto la comunità di vita, in cui i singoli avevano la loro vita solo come membri del legame abbracciante; i bambini, una volta cresciuti, stanno nella loro autonomia; non sono più solo in sé, tenuti nella sostanza, ma lasciati nella libertà della loro individuazione, essi sono "per sé" (nel doppio senso di "isolato" e di "autoreferenziale", cioè sono ormai singoli liberi). Tuttavia essi non godono troppo a lungo della loro singolarità; poiché sono essenze generative, sono determinate esse stesse dall'impulso sessuale e dalla vigente volontà di immortalità; i bambini fondano nuove famiglie – e si ripete il gioco di sostanza e soggetto, di essere in sé e essere per sé. Così dapprima non ci sarebbe nessun nuovo momento; ci sarebbe solo il ciclo infinito di formazione, dissoluzione e riformazione della famiglia. Il pensiero di Hegel, però, acquisisce una determinazione decisiva nel momento in cui il puro e quieto essere in sé, la sostanza della famiglia, viene rotto in segreto dalla dualità dei sessi: all'interno della sostanza familiare il femminile è di tipo più sostanziale, il maschile più soggettivo; quello è sofferente-passivo, l'altro agente-attivo; quello più natura, l'altro più libertà. La ripetuta dissoluzione della famiglia, per mezzo dell'autonomizzazione di figlie e figli, porta adesso un aumento della libertà accumulata; la famiglia diventa la società civile. E dunque

la società civile complessivamente si rapporta alla famiglia, complessivamente come il soggetto alla sostanza, come l'essere per sé all'essere in sé. Nella sfera della famiglia regna l'"universale", nella sfera della società civile il "particolare"; l'universale sembra essere un "panico" privo di determinazioni e ciò che è particolare un determinato isolamento. Tra famiglia e società civile si aprono le più nitide opposizioni; da un lato sorge l'universale, estraniato dalla determinatezza, e dall'altro il determinato, entrambi privi di nesso.

Lo Stato è, secondo Hegel, l'unione necessaria di universale e particolare, di famiglia e società civile: esso è l'universalità concreta, e contiene e concilia la famiglia e l'isolamento come momenti non autonomi. Nessuno che ha avvertito talvolta un soffio del pensiero, potrà negare a questo ragionamento di Hegel audacia speculativa e profondità. Hegel ricava una genealogia dello Stato dal movimento immanente, che avanza dal sé nel grembo della famiglia. La famiglia spinge se stessa verso lo Stato. Essa non sta immobile al di qua dello Stato, ma si muove in se stessa verso la statalità. Lo Stato non è per Hegel un apparato, un'"organizzazione", ma autocompimento della vita umana. La differenza di famiglia e Stato non può essere presa "staticamente", come la delimitazione di due zone, ma deve essere compresa "dinamicamente" dalla storia dell'automovimento del concetto etico, che con intrinseca necessità dalla famiglia trapassa nello Stato. In altre parole, Hegel comprende il rapporto di famiglia e Stato non come una differenza fissa, ma come una *relazione dialettica*. Qui si trovano delle grandi intuizioni non ancora esaurite. E però l'orientamento di Hegel al modello ontologico della tensione contraria di universale e singolare nasconde in un certo modo il tipo di nesso dialettico di famiglia e Stato; poiché lo stesso movimento universale della dialettica di sostanza e soggetto, che permea tutto l'ente, non lascia riconoscere prontamente come la famiglia si ponga nei confronti dello Stato. Noi riteniamo che non siano solo le tensioni di universale e particolare, ma la tensione di differenti fenomeni fondamentali dell'esistenza umana, a dirigere e guidare il movimento immanente della famiglia verso lo Stato. La polis non è solo l'"universalità concreta" della vita umana, come Hegel la imposta, essa è l'alternata compenetrazione di amore, morte, lavoro e dominio.

21. Movimento esistenziale dalla famiglia allo Stato

L'educazione, in quanto fenomeno fondamentale della vita umana, non può essere compresa adeguatamente, se la si concepisce solo in un senso "statico", assunta come un momento di senso originario in un determinato ambito di vita. E la considerazione "statica" non è superata nemmeno se si sottolinea il carattere di evento e di movimento del processo educativo. I movimenti compaiono anche analogamente a come compaiono le cose presenti, le ferme pietre o gli alberi, in cui accadono processi di movimento. Ovviamente e innegabilmente l'educazione è una "procedura", un processo. L'uomo da educare è già di natura un processo di crescita, il dispiegamento biologico e lo sviluppo psico-corporale, la formazione educativa si compiono anche come un processo di influenza di lunga durata, di direzione e modellamento; il processo intenzionale di educazione procede con il naturale processo di crescita e lo penetra, come il processo di crescita al contrario viene supportato da quello educativo. L'intreccio di entrambi i movimenti costituisce il flusso processuale della procedura educativa. Una tale visione del carattere del movimento dell'educazione è ancora abbastanza primitiva, perché qui il movimento è preso solo come un accadere presente. In verità, però, il fenomeno educativo deve essere compreso dall'orizzonte del peculiare movimento esistenziale dell'esserci umano dalla famiglia allo Stato. Questo movimento non è un mero processo cronologico, ma la storia di senso della formazione etica e del modellamento dell'umanità. L'arco del nostro esserci si tende dal fondamento secondo il sangue fino alla più alta e spirituale libertà. Nell'arco di tensione dalla famiglia allo Stato compiamo il perimetro completo dell'eticità umana, chiudiamo il circolo dell'esistenza umana.

Il movimento del passaggio attraverso questo arco di tensione non è però un calmo progredire, un movimento continuativo, ma un movimento attraverso opposizioni, un movimento dialettico. La parola "dialettica" è tanto diffusa quanto sospetta; ogni tipo di pensiero fantastico non chiaro e indisciplinato si spaccia con enfasi come "dialettica", e immagina di essere sottratto al controllo di un intelletto classificante. In base alla sua origine, però, la dialettica è un pensiero mantenuto nella

nitida disciplina: noi la troviamo nei detti profondi come il mondo di Eraclito, nell'interpretazione dell'essere, dell'*eon*, attraverso gli indicanti segnavia, attraverso i *semata*, in Parmenide, – noi la troviamo in quel ponderare radicale di spazio e tempo nei paradossi di Zenone, nelle interne difficoltà della dottrina platonica delle idee, nell'esposizione kantiana del problema del mondo e nell'onto-logica speculativa di Hegel. Sicuramente è formalmente corretto associare il pensiero dialettico ai problemi dell'essere del movimento, dell'unità delle opposizioni; ma con ciò non viene ancora sfiorato il più profondo fondamento della dialettica.

Il pensiero diventa necessariamente dialettico lì dove esso va oltre le cose finite, oltre l'ente limitato e determinato verso la totalità avvolgente. Ovunque, dove esplicitamente o implicitamente i caratteri della totalità del mondo vengono totalizzati, il pensiero deve essere dialettico – ed è più che solo "un imbarazzo filosofico".

La dialettica dell'etica formazione di senso si radica, in definitiva, in modo che l'eticità dell'uomo sia il luogo della sua essenziale relazione al mondo. Dal riferimento al mondo del costume consegue la sua struttura dialettica. Questa era stata, come abbiamo visto, la grande visione di Hegel. La famiglia, come sito originario dell'eticità umana, spinge se stessa verso lo Stato; essa si disgrega nella "società civile", e quest'ultima si riunisce con la famiglia nello Stato, che così indica l'ultima unità dello scisso, l'unità della "sostanza" familiare e del "soggetto" indipendente libero e isolato nella società civile, la conciliazione dell'universale e del particolare nell'"universalità concreta" della collettività statale. Sicuramente c'è ancora molto di problematico nel ragionamento di Hegel, come la costruzione del mondo etico umano a partire dalla tensione ontologica di universale e particolare; ma la concezione dell'eticità come un unitario movimento fondamentale, in cui l'uomo si fa nel complesso conforme all'ente, rappresenta un'imperitura conquista della filosofia hegeliana. La stessa eticità è compresa come un "cosmo", non come un aggregato di fenomeni etici isolati, né come una configurazione di differenti sfere di valore. Nello Stato l'eticità della famiglia è "superata" come anche il diritto astratto dell'individuo isolato, – superato nel triplice senso di eliminato, conservato e innalzato. Il cammino dalla

famiglia allo Stato è un procedere dialettico, che scaturisce necessariamente nel grembo della famiglia e si compie nello Stato. Lo Stato non è una potenza completamente estranea, che opprime, reprime e contiene in sé la famiglia, – lo Stato emerge da una tendenza vitale della famiglia stessa, non è nient'altro che la grande famiglia che si modella nell'elemento spirituale del senso obiettivo, l'autoestraniazione produttiva, ed è innanzitutto in tale estraniazione che ottiene la "forma" di un popolo.

Un popolo, preso come un'associazione biologica, non è ancora Stato; e neanche un popolo agitato da forze e potenze, si senta anche popolo di Dio, non è in ogni caso uno Stato; in tal caso esso è strappato dalla religione dalla indifferenza dello svolgimento naturale della vita; la luce dell'assoluto si è abbattuta come un fulmine e ha causato un'enorme tensione vitale; un tale popolo è creato per soffrire, se a lui non riesce di richiudere la differenza aperta di finito e infinito nella formazione dello Stato e di rendere la religione religione di Stato, di porre il divino nello Stato come nell'esistente realtà dell'eticità stessa. Questo però è riuscito ai Greci e ai Romani; essi sono stati in grado di includere il divino nella quotidianità dell'uomo e di insediare i loro dèi nella polis stessa – come l'*Athena Parthenos* nell'Acropoli. La religione è a quell'epoca un "momento" dello Stato etico, non una potenza statalmente libera o addirittura avversa allo Stato; è, dal punto di vista romano, che si dà a Dio quello che è di Dio, se si dà a Cesare quel che è di Cesare. Lo strappo tra Stato e religione, che determina la nostra storia, non indica una relazione tensiva tra due potenze fondamentali del nostro esserci, ma significa che noi non abbiamo uno Stato reale, un abitare configurato nella totalità dell'ente. Poiché il vero Stato non fa sussistere più fuori di sé nessuna sfera inoccupata, esso è la configurazione completa e totale dell'intero esserci umano. Ma una tale completa configurazione non significa, come forse si teme, una regolamentazione totale, né un gigantesco apparato burocratico, che sottrae all'individuo qualunque libera iniziativa e lo degrada ad automa. Il vero Stato è la generale autorealizzazione di una vita popolare, e certamente in tutte le dimensioni dell'esserci umano.

Da parte mia indicherei il limite della concezione hegeliana dello Stato nel fatto che egli pretende come compiuta la configurazione del-

la vita umana, ma la vede primariamente come un'opera della libertà, dello Spirito che sa se stesso come libertà, e dunque come un'opera della ragion pratica. Così, con Hegel, lo Stato ottiene un predominate senso-*spirituale*. «Lo Stato è la realtà dell'idea etica – lo Stato etico, in quanto volontà manifesta, evidente a se stessa, sostanziale, che si pensa e si conosce, e compie ciò che sa e in quanto lo sa. Nell'ethos, esso ha la sua esistenza immediata, e nell'autocoscienza del singolo, nella conoscenza e attività del medesimo, ha la sua esistenza mediata, così come questa mediante il principio, ha in esso in quanto sua essenza, fine e prodotto della sua attività, la sua libertà sostanziale»[3]. Il principio, che secondo Hegel edifica lo Stato, è il principio dello spirito, e un tale Stato corrisponde quindi, come opera dello spirito, alla costruzione del mondo, anche quando la compaginazione del *kosmos* è edificata dalla forza dello spirito.

Sin dal "Timeo" di Platone la compagine del mondo è compresa e interpretata come opera demiurgica del *nous*, che certo deve ricorrere a un'oscura materia, ma compie in essa la sua opera modellante. Lo spirito è il costruttore del mondo e pertanto egli deve essere analogamente anche in campo umano il costruttore dello Stato. La concezione platonica del re filosofo, della Sofocrazia come la migliore forma statale possibile, non si basa su di un'arroganza o su una stravagante ambizione del pensatore, ma unicamente su un suo *sguardo sul mondo*. Poiché egli scorge il cosmo come una compagine dello spirito che istituisce e dispone il mondo, egli solo ha rivendicato il dominio nello Stato terreno come la copia dell'universo dei filosofi. Anche se da allora è sorta più di un'ondata di derisione su questa pretesa platonica, tuttavia gli schernitori non sanno che nel momento in cui si appellano al loro sano giudizio umano e alla loro saggezza pratica, essi sono rimasti in senso radicale ancora prigionieri del progetto platonico. Essi concepiscono la "ragione" solamente più compatta di un pugno e più rotonda. Ma è una eredità platonica concepire lo Stato come compito di realizzazione

[3] G.W.F. Hegel, *Lineamenti di filosofia del diritto*, § 257, tr. it. pp. 208-209.

da parte della ragion pratica e vedere nella sua "razionalità" prevalentemente la sua corrispondenza al mondo.

E questa eredità domina ancora, in un senso decisivo, il concetto di Stato di Hegel. Al suo concetto di Stato ci associamo con restrizioni. Siamo d'accordo con lui nell'interpretazione dello Stato come strutturazione *completa* della vita umana, che non lascia più alcuna zona all'esterno, – che non riconosce alcun diritto estraneo o addirittura superiore. Lo Stato è o l'*intera* conformazione dell'esserci, o non è assolutamente niente – al massimo un apparato burocratico, sopportato controvoglia, concesso come "malum necessarium", ma da controllare per evitare gli eccessi, uno strumento di benessere di valori ambigui. Gli Stati moderni, anche dove essi si atteggiano in modo totalitario, in genere non sono Stati in senso hegeliano, non sono etiche figurazioni mondane dell'umanità. È una grande ingiustizia, dichiarare Hegel precursore e araldo dei regimi totalitari, di vederlo come l'apologeta dell'apparato totale, della burocrazia amministrativa e poliziesca, a cui i potenti hanno consegnato gli opportuni argomenti per l'onnipotenza dello Stato. Nessuna dottrina filosofica è protetta dall'abuso e dalla distorsione come anche nessuna dottrina religiosa; egli ha così poca colpa nell'abominio del nostro secolo come il mansueto Nazareno nel rogo degli eretici. Il concetto hegeliano di Stato non è neanche ripreso dallo Stato prussiano di allora, né è stato sviluppato per una sua legittimazione; il rapporto di Hegel con lo Stato è di *pensiero*; egli concepisce lo Stato come la realizzazione dell'"idea etica", – non un'idea etica accanto alle altre, ma l'idea etica nel suo complesso e configurata nella sua completezza. Nello Stato si compie completamente e interamente l'eticità umana. Il compimento non è però, per Hegel, una "condizione" che una volta realizzata, poi permarrà in maniera salda; questo "compimento" non consiste nella creazione e produzione di "organizzazioni" determinate, di una determinata compagine sociale; esso non termina in un'opera obiettiva, la quale sarebbe stata prodotta da una formazione e in seguito avrebbe una sussistenza assoluta e autonoma. Hegel pensa il compimento non come un rigido risultato, né come un'organizzazione riuscita e infallibile ricetta sociale. Il compimento è la libera autoformazione e autooggettivazione della libertà assoluta, non l'arbitrio e il capriccio, ma è la legale necessità. La "legge", formulata e formata eti-

camente, è l'esperienza decisiva della libertà e appunto non il vago arbitrio del capriccio soggettivo. Nella legge la libertà diventa *per sé*, ciò che essa è *in sé*. «Un popolo non è, anzitutto, ancora uno Stato, e il passaggio di una famiglia, di un'orda, di una stirpe, di una moltitudine e via dicendo, alla condizione di Stato, costituisce la realizzazione formale, in essa, dell'idea in genere. Senza questa forma esso, in quanto sostanza etica, che è tale in sé, manca dell'oggettività di avere nelle leggi, in quanto determinazioni pensate, un'esistenza universale e universalmente valida per sé e per gli altri e quindi non è riconosciuto; la sua autonomia, in quanto senza legalità oggettiva e senza razionalità per sé stabile, è soltanto formale, non è sovranità»[4]. Proprio questo punto mostra, con grande evidenza, come Hegel concepisca lo Stato in quanto autorelazione ideale e pensante di un popolo, e la libertà come libertà di ragione che si manifesta nella legge. Lo Stato è per lui la forma razionale di un popolo; – non una forma, che o ha ricevuto una buona sorte dalla natura o che gli è stata imposta da un qualunque potente, bensì *la forma come autoformazione*. Lo Stato, pertanto, non è una condizione esterna; esso è il movimento della completa autoformazione di un popolo, la meta del movimento dialettico che procede dalla famiglia. Nello Stato un popolo si dà un'impronta articolata. Ma qui si solleva prontamente la questione, da dove si determini il modellamento di sé di un popolo. È sufficiente dire che un popolo ha assunto nel suo Stato il possesso di se stesso spiritualmente, che si appropria di se stesso? In realtà la via dello spirito è continuamente descritta da Hegel come un cammino da essere in sé a essere per sé, da autoestraniamento ad autopossesso, oppure da coscienza ad autocoscienza, da sostanza a soggetto. Consiste dunque il divenire-Stato di un popolo in un mero autoafferramento e autopossesso? Un'umanità ha la sua sostanza etica non come un tesoro incastonato, che possiede come una proprietà segreta, la quale necessita solo di essere recuperata. Già nel suo essere in sé, piuttosto, ciascuna umanità è aperta al mondo e riferita al mondo. E l'impronta etica nello Stato solleva appunto il riferimento al mondo di un popolo nell'autocoscienza e consegue così la sua grandezza e compito

[4] *Ibi*, § 349, tr. it. p. 289.

storico. Per Hegel ciascun popolo ha anche una determinata relazione al mondo, che è "limitata". Lo spirito di un popolo non è uguale allo spirito del mondo intero; lo "spirito del popolo" è limitato – ma nella sua limitatezza riferito allo spirito dell'intero attingendo da lì la sua profonda forza. Lo spirito del popolo realizza la sua sostanza etica nell'impronta statale dello Stato nazionale. Ma qui non ogni popolo è uguale all'altro. La profondità e l'originarietà del suo rispettivo riferimento allo spirito del mondo intero decide – secondo Hegel – quale popolo abbia la sua ora nel corso della storia e riesca a dire la propria parola che interpreta e rischiara il mondo. E in questo cambiamento non compaiono solo le limitate figure dello spirito finito del popolo, ma in esse, e per mezzo di esse, parla lo spirito della totalità stessa in modo di volta in volta finito, ma tuttavia con un significato assoluto. Gli spiriti limitati del popolo guidano – senza saperlo espressamente – i compiti dello spirito del mondo «I principi degli spiriti nazionali, a causa della loro particolarità, nella quale essi, in quanto individui esistenti, hanno la loro realtà oggettiva e la loro autocoscienza; sono, in generale, limitati, e i loro destini e i loro fatti, nel loro rapporto degli uni verso gli altri, sono la dialettica fenomenica della finità di questi spiriti, sulla base della quale, si produce appunto lo spirito universale, lo spirito del mondo, come illimitato, parimenti in quanto è esso che esercita il suo diritto, – e il suo diritto è il più alto di tutti, – su di essi, nella storia universale, in quanto giudizio universale»[5]. Da questa relazione dello spirito finito del popolo a uno spirito in-finito del mondo Hegel costruisce un cammino della storia in quattro stadi (che però abbraccia solo la storia occidentale): il "regno orientale", il "regno greco", il "regno romano" e il "regno germanico". Questi quattro regni, che Hegel nomina anche idee concrete, sono al servizio dello spirito del mondo, «intorno al trono del quale, essi stanno come gli esecutori della sua realizzazione e come testimonianza e ornamento della sua magnificenza»[6] – a questi quattro regni corrispondono quattro popoli storici; a ciascuno è conferita l'"esecuzione" di un determinato stadio nello sviluppo dell'autocoscienza

[5] *Ibi*, § 340, tr. it. p. 284.
[6] *Ibi*, § 352, tr. it. p. 290.

dello spirito del mondo. «Questo popolo nella storia universale, per quest'epoca, – e può fare epoca in essa, soltanto una volta, – il dominante. Di fronte a questo suo diritto assoluto, di essere guida dell'attuale grado di sviluppo dello spirito universale, gli spiriti degli altri popoli sono senza diritto, ed essi, come coloro la cui epoca è passata, non contano più nella storia universale»[7]. In questo pensiero hegeliano si è visto un motivo tremendamente pericoloso, perché ciascun popolo di conquistatori potrebbe legittimare con ciò la propria pretesa di dominio, di essere l'incaricato dello spirito del mondo. Le "pretese" significano poco in quanto tali; i popoli tentano già sempre in molteplici forme di giocare la loro accresciuta autocoscienza contro gli altri. Dipende, però, se tali pretese diventano forze formative del loro mondo etico e del loro Stato – o sono affermate solo nella mera impotenza. Dal suo pensiero, che è lo spirito-del-mondo a dirigere lo spirito del popolo, Hegel non trae la conseguenza che lo Stato si trova in cammino per uno Stato planetario e il totale e completo Stato dell'uomo possa innanzitutto essere eretto e compiuto nella decisione del dominio planetario. Questa conseguenza verrà tratta da Nietzsche più avanti.

Noi concordiamo con il concetto hegeliano di Stato, – non come se egli con questo avesse dato una descrizione o analisi degli "Stati" attuali, – al contrario, gli Stati esistenti sono giganteschi e anonimi apparati, piuttosto che realizzazioni dell'idea etica. L'adesione è però limitata: per Hegel lo Stato è essenzialmente opera della libertà, opera dello spirito e della ragione pratica; lo Stato stesso conserva così un senso spirituale, vale come ragione oggettiva, come libertà realizzata. Ma lo "spirito", che la metafisica occidentale ha posto come essenza di tutte le cose, è *un* momento del mondo. Nella sua libertà pratica di ragione solo l'uomo corrisponde a *un* principio cosmico, al principio luminoso del *nous* che ordina il mondo. *Se* il mondo ha complessivamente una tale costituzione, che in esso domina il razionale sopra l'irrazionale, allora il giusto Stato umano può essere solo una copia del dominio cosmico. Ma *se* nell'intero mondo non esiste un chiaro "dominio", bensì un'incessante

[7] *Ibi*, § 347, tr. it. pp. 287-288.

lotta, un'equilibrata contesa delle potenze originarie di "luce" e "notte", di "ragione" e "irrazionalità", – *se* la tragedia ha ragione contro la metafisica, allora manifestamente anche la formazione dell'esistenza umana deve portare alla piena e pienamente valida corrispondenza al mondo nello Stato un altro carattere rispetto a quello di una "realizzazione della libertà". Essa dovrebbe realizzare la libertà come l'illibertà delle forze paniche, dovrebbe collocare l'umanità nello Stato proprio nella tensione di esistenza più nitida. Hegel ha usato per la connotazione del cammino dalla famiglia allo Stato l'universale relazione di tensione ontologica di sostanza e soggetto; cioè, questo cammino è primariamente visto come un cammino della coscienza, come un cammino della libertà; dalla sorda chiusura della sostanza lo Spirito elabora se stesso in ciò che è libero del sapere di sé – dall'essere in sé va oltre nell'essere per sé. Con l'uso di queste categorie Hegel, in un modo formidabile, ha ricollocato il cammino umano dalla famiglia allo Stato nel cammino universale dello spirito del mondo, – tuttavia con ciò è scavalcato lo specifico dell'esistenza umana. Certamente l'uomo corrisponde al mondo intero, ma non è la stessa motilità che attraversa tutte le cose così come l'uomo. Con Hegel la *corrispondenza* cosmica è, per così dire, pensata "senza distanza". L'antropologico si annulla nel concetto formale dello spirito inizialmente sostanziale, e quindi soggettivo. D'altra parte forse occorre afferrare la concreta esistenza umana in modo più determinato, e non vederla a priori nella prospettiva della tradizionale metafisica spiritualistica. Noi abbiamo menzionato come fenomeni fondamentali ed essenziali dell'esserci umano l'amore, la morte, il lavoro e il dominio. Con ciò non si è prodotta una lista. Anche il linguaggio è un fenomeno fondamentale, così come il pensare e il poetare e il pregare. Qui non si deve affermare nessuna preminenza di determinati tratti essenziali rispetto ad altri. Ci interessa ora qualcosa di completamente diverso, vale a dire una *dialettica nascosta e occultata* dei suddetti fenomeni fondamentali, che si esprime nella formazione dello Stato. Si dice che lo Stato si basi indicativamente, sul principio dell'amore e della generazione; esso è la comunità di discendenza; l'etnico [*das Volkhafte*], il popolare [*das Völkische*] non è un mero materiale per un modellamento, è lo stesso principio formale decisivo; è possibile, organizzare uno Stato sul principio della comunità

di sangue, impostarlo come una strutturazione dell'intero esserci di un popolo, in modo tale che regge e determina l'appartenenza a un flusso di sangue di tutti gli altri riferimenti di vita. E dove l'amore è esaltato a principio dello Stato come il legame generativo della discendenza, anche lì la morte ha una posizione dominante: il culto è soprattutto il culto dei morti, e un tale Stato vive più nella memoria degli avi che nelle pretese dei presenti; questi si sentono come i luogotenenti dei deceduti. Oppure uno Stato si basa magari sul principio del lavoro. Allora il lavoro viene spacciato come l'essenza propria dell'uomo. Nel lavoro l'uomo si oggettivizza, si estranea, è una natura producente e custodentesi nei suoi prodotti; e quindi lo Stato è considerato il guadagnato posto di lavoro, dove le forze produttive dell'uomo sono in una giusta relazione con i prodotti, e la dignità umana è considerata l'autoconservazione di una creatura che si estranea nel lavoro. Se la costruzione dello Stato segue primariamente il lavoro, è *un* fenomeno di vita ad assumere la guida, ma esso denota ancora, certo controvoglia, la potenza degli altri, in quanto esso afferma autentiche e inautentiche relazioni lavorative, opera con le categorie di dominio e servitù, e si rivolge all'"amore" come solidarietà dei lavoratori, come il senso di famiglia degli oppressi. Che lo Stato possa essere afferrato come una creazione del dominio, non è necessario mostrarlo. "Dominio" e "potere" sono da sempre considerate come le categorie specificatamente politiche; tanto che, accanto a esse, nessun'altra appare propriamente giustificata. Lo Stato è considerato la creazione dei guerrieri, – dei conquistatori, che con la potenza della spada spezzano la resistenza, incutono la paura della morte nei sottoposti al loro servizio e regnano all'ombra della morte. Tutto quello che abitualmente chiamiamo "potere", sembra essere derivato o sublimato dalla spada. Il guerriero è considerato il fondatore dello Stato per eccellenza. Ma anche questo è assolutamente un aspetto unilaterale; le relazioni di potere non costituiscono ancora un vero Stato; i popoli dei conquistatori possono sottomettere altri popoli, costringere alla sottomissione, oppure all'interno di un popolo si può elevare un gruppo che si impadronisce del potere e detta legge. Ma tali cose non fanno ancora uno Stato. Lo Stato è una libera autoconfigurazione dell'intero esserci umano in base a tutti i suoi riferimenti fondamentali, e si realizza contemporaneamen-

te nella dimensione dell'amore, della morte, del lavoro e del dominio. Tuttavia queste dimensioni non stanno in una quieta relazione l'una accanto all'altra, esse formano una tensione marcata e vibrante, piena di contrapposizioni. Lo Stato è una costruzione configurata dialetticamente di modellati fenomeni fondamentali dell'esistenza umana. Nello stato un'umanità si rapporta a se stessa in una maniera tensiva – e appunto non in una tranquilla riflessività, ma piuttosto come un rapporto mondano divenuto espresso. Nello Stato un popolo realizza il proprio mondo etico. Lo Stato è il costume modellato. Modellamento significa più che forse una cosciente oggettivazione, un'appropriazione di misura cognitiva. Nel suo Stato un popolo si dà la propria impronta, esegue il lavoro più alto e difficile in se stesso; si dà una costituzione in modo da stare in giusto accordo con ciò che è in verità, in accordo con la costruzione del mondo. E certamente la formazione statale significa, in base alla sua essenza, sempre la *completa* strutturazione dell'*intero* esserci di un popolo, – anche quando gli Stati effettivi, fin dal tramonto della polis antica, non portano più a questa "totalità" e non lasciano aperti gli "spazi statalmente liberi" per l'arte, la cultura, la religione e via di seguito.

Di questi tempi anche per la famiglia viene pretesa la massima misura di protezione statale, e d'altra parte essa viene dichiarata come una sfera sottratta all'intervento dello Stato. Una tale contrapposizione di famiglia e Stato è possibile innanzitutto sul terreno del decadimento dello Stato. Se lo Stato è diventato un'organizzazione amministrativa, allora gli si può contestare a buon diritto l'interferenza nella sfera della famiglia, – ma non quando esso è la figura etica del mondo di un popolo. Hegel ha compreso la connessione di famiglia e Stato come un procedimento dialettico – sul filo conduttore del riferimento tensivo di universale e particolare. Ma la famiglia deve diventare Stato per questo motivo, perché essa è *in sé* "*spirito*"? Forse lo spirito della famiglia, che è in sé, deve diventare per intima necessità spirito dello Stato essente in sé e per sé? Hegel afferma questa necessità per ciascun tipo di essere in sé e in ciò vede la legge del mondo. Ma dunque la famiglia è compresa adeguatamente nella sua propria essenza, se è determinata come "spirito"? Certamente essa è retta da un "comprendere" – ma questo "comprendere" è di tipo diverso rispetto al comprendere razionale, articolato

logicamente. Nella famiglia vige il comprendere delle potenze generative di sangue e del sottofondo panico del nostro esserci, dell'eros, della morte e dell'immortalità sovraindividuale. Il comprendere, che vive nella famiglia, nega in maniera molteplice le differenze dell'intelletto che separa; colui che appartiene alla famiglia si sa uno e unito con gli antenati deceduti, sa di un'identità nella differenza, di un invisibile nesso tra morte e vita. Ed egli sa ciò non in un sapere "mistico", che dovrebbe per prima cosa acquisire – egli sa ciò immediatamente e agisce di conseguenza, quando ha cura e lavora per i suoi bambini, quando onora le tombe degli avi. La famiglia viene necessariamente inclusa nello Stato, perché amore e morte, su cui si basa ogni atteggiamento familiare, sono elementi fondamentali del nostro esserci, non esistono nell'esclusività, ma sono intrecciati e concatenati con il lavoro e il dominio. Dunque il fondamento dello Stato umano non sta nel tratto universale dall'essere in sé all'essere per sé, ma nella dialettica relazione tensiva dei centrali fenomeni dell'esistenza. Lo Stato, in quanto *espresso automodellamento* di un popolo, è l'educazione in grande. E per questo motivo l'educazione della gioventù ha una posizione speciale *all'interno* dello Stato, una posizione politica per eccellenza. Da questa posizione si determina poi anche il carattere di tutte le organizzazioni educative, soprattutto delle scuole.

22. Critica dello "Stato di oggi"

L'educazione *si compie nello Stato*. Questa affermazione non è una constatazione di situazioni conclamate; poiché nell'ambito della vita moderna non si deve rinvenire alcuna traccia di un'effettiva e verace educazione statale. Quello che viene oggi chiamato "Stato" è un apparato neutrale e anonimo, compreso in modo strumentale come "mezzo" per il benessere di vita, accettato come un "male necessario" e sempre temuto come pericolo per la libertà umana. Come compito urgente dell'uomo, si designa perciò la custodia di sfere di vita statalmente libere, in cui la "personalità" e la "cultura dell'anima", la libera e spontanea esternazione della vita e la formazione di comunità non-regolamentata

hanno uno spazio di azione. L'accento sul valore della vita umana viene così spostato in una dimensione *non*-statale. Questa zona, sottratta al potere dello Stato, non rimane tuttavia il campo della libertà privata. Ma qui si insediano "gruppi di visioni del mondo", – e sorgono forme di organizzazione, le quali non conservano a lungo la forma allentata di un'unione libera, anzi si induriscono in forme fisse e diventano per così dire "Stati" nello Stato. Il "pubblico" è solo per una parte il pubblico statale, esso è anche pubblico delle chiese, dei partiti e delle associazioni. E questi gruppi non-statali si sentono i legittimi portatori di civiltà e vigilano gelosamente sulla loro indipendenza. Nella loro autocoscienza sono i siti autentici del movimento dello spirito, i luoghi, dove accade la viva formazione intellettuale e morale. Essi sospingono lo Stato nel ruolo subordinato di una forma di organizzazione purtroppo inevitabile delle esterne circostanze economiche della vita, gli assegnano in quanto potente e sicuro ordinamento giuridico anche un valore morale, ma mantengono come suo massimo compito, quello di preservare le libere e non-statali organizzazioni della visione del mondo. La relazione tra "Stato" e "civiltà" viene approntata in modo che il giusto Stato di civiltà rinunci a una civiltà di Stato, – che esso non produca da sé la sua sostanza etica, ma la prenda in prestito dalle potenze etiche statalmente libere e superiori, – che esso si fondi su religione, arte, filosofia e scienza, senza statalizzare queste libere creazione dello Spirito stesso. Allo Stato spetta la cura della civiltà, si dice, ma non la sua direzione. Più si limita a rendere possibile una libera creazione culturale, – più esso lascia mano libera alle chiese e ai gruppi della visione del mondo e si trattiene da una pianificazione e amministrazione dello Spirito creativo, tanto più lo Stato guadagna reale utilità, tanto più la sostanza etica affluisce in esso. La civiltà non è organizzabile; lo Spirito soffia dove vuole; la libertà è il suo elemento. E lì dove viene fatto il tentativo violento, di mettere al servizio della ragione statale le forze produttive e spirituali, resta una apparente regolamentata vita pubblica, mentre il vero spirito scende nelle catacombe. Una civiltà statale ufficiale è considerata già a priori sospetta. Tali opinioni riguardanti la relazione di Stato e civiltà sono generalmente usuali. E questo non solo nei tempi moderni, ma da molto tempo – dalla decadenza della *polis* antica.

Il separarsi di Stato e civiltà si connette in fondo con la divisione metafisica dell'uomo in un'essenza di natura animale e un'essenza spirituale affine a Dio, in un corpo morale e in un'anima immortale; la cesura tra "mundus sensibilis" e "mundus intelligibilis", tra regno della natura e regno della grazia e via di seguito, passa anche per l'abitare umano. L'uomo appartiene allo Stato, secondo il corpo e i suoi bisogni, per il mestiere e la vocazione esteriore, – egli appartiene alla civiltà secondo la sua determinazione essenziale, la sua anima e il suo autentico essere-uomo.

In conseguenza di questa concezione, si dice che allo Stato spetti l'aver aver cura della formazione e dell'educazione dei giovani in vista dell'esistenza materiale; esso deve mettere a disposizione le possibilità per un'istruzione professionale, la scuola primaria per le capacità elementari e le scuole superiori e le università come appropriati corsi formativi per una specifica istruzione professionale nelle occupazioni del moderno e altamente differenziato mondo del lavoro, che sono estremamente specializzate. Ma lo Stato non potrebbe da sé mettere a disposizione lo spirito delle visioni del mondo per queste scuole. Le scuole sarebbero non solo la preparazione a una professione, ma allo stesso tempo anche la formazione del carattere e il risveglio del vivo spirito creativo. La scuola non servirebbe solo al professionista, ma all'uomo nel suo vero essere tale. La scuola avrebbe un incarico di formazione umano, che si ricava dall'eredità culturale e dalle ancora vive forze creative dello spirito, nel nostro caso indicativamente dalla sintesi di civiltà di antichità e cristianesimo. L'uomo "occidentale" sarebbe la norma etica per tutti gli impulsi formativi umani: cioè l'uomo del dissidio, religiosamente tra "natura" e "sovranatura", moralmente tra sensualità e spirito, metafisicamente tra mondo dei sensi apparente ed essenziale mondo delle idee. Tra lo Stato profano e la civiltà che sorge nella consacrazione del sacro, del vero e del bello viene affermata una relazione tensiva e spacciata come *l'antinomia di potenza e spirito*.

Questa contrapposizione conosce il più marcato inasprimento nella tensione tra Stato e Chiesa, – poiché qui di fronte allo Stato, inteso come solida organizzazione, si presenta un'altra organizzazione altrettanto solida, richiamandosi a un diritto superiore. E nonostante

il regno della Chiesa non sia "di questo mondo", essa deve proprio in questo mondo reclamare i suoi diritti assoluti e in nome del divino porre pretese agli uomini. Per la Chiesa cristiana la vita dell'uomo non si compie nella vita terrena; l'esserci terreno è considerato il tempo di preparazione e il tempo della decisione per il destino eterno e ulteriore dell'anima; in vista dell'aldilà della morte, i cui misteri essa sola pretende di amministrare. La Chiesa reclama un'educazione che non rimane impigliata negli scopi finiti dell'aldiquà, ma è finalizzata prevalentemente alla salvezza dell'anima. Contro questa rivendicazione della Chiesa, che essa, come crede, fa provenire da un incarico educativo di Dio, non c'è alcun richiamo al terreno della "tradizione della civiltà occidentale", salvo che per la ribellione dell'individuo, che si appella alla sua "coscienza", alla sua propria "esperienza di Dio" – o insiste sulla libertà della sua volontà. Lo Stato però non può opporre alla Chiesa nessun diritto più autorevole; esso si può appellare per un periodo di tempo al suo strumento di potere terreno e opprimere la Chiesa con il potere di polizia; ma così non giunge mai nell'autentica dimensione di una resistenza spirituale. Poiché l'"ecclesia militans", nella sua lotta, è il principio più spirituale e può contrapporre le forze spirituali alla pressione materiale di un apparato statale ancora così potente, la Chiesa in relazione allo "Stato" sarà sempre "ecclesia triumphans". In passato lo Stato ha spesso tentato di uscire da questa inferiorità volendosi alleare con altre forze spirituali, indicativamente come lo Stato dell'"Illuminismo" nell'alleanza con la "scienza". Ma volere giocare la "scienza" contro la "fede", è in fin dei conti un'ingenuità, perché non sono la stessa cosa. La fede religiosa riguarda soprattutto il regno dei morti, la regione al di là dell'Acheronte, il mondo al di là della morte: da lì essa interpreta il giorno mondano e la missione terrena dell'uomo. La scienza, al contrario, è l'interpretazione comprensiva dell'ente che appare nell'ambito della vita umana; essa può fare asserzioni sui processi biologici del morire, sul concetto medico della morte e della necrosi, ma mai riguardo il destino dell'anima dopo la morte. Anche se lo Stato si congiunge con la scienza illuministica, esso non può mai sottrarre alla Chiesa il suo terreno; la fede non cade quando vengono distrutti superstiziosi malintesi della realtà che appare.

E inoltre un'alleanza tra Stato e scienza ha la sua propria ribelle tensione; certo la scienza rivendica l'incentivazione dallo Stato, ma non può per propria natura essere al servizio dello Stato; essa è anche una forma sovrana di esternazione dello spirito; è allora maggiormente utile allo Stato non quando esso tenta di dominarla e sottometterla, ma quando la lascia vigere liberamente. E la scienza può essere utile allo Stato in sommo grado proprio nella configurazione del sistema scolastico. Il sistema scolastico nella sua interezza deve essere concepito secondo uno spirito scientifico. Questo non vuol dire, naturalmente, che tutte le scuole potrebbero o dovrebbero dedicarsi alla stessa scienza; una tale pretesa sarebbe assurda. Le scuole formano una via di apprendimento – cioè una via di uscita dalle conoscenze elementari e primitive in un incremento multiforme fino al modo dell'origine degli esiti del sapere scientifico nella ricerca; le scuole formano una via di apprendimento uniforme dalla scuola elementare fino all'università. A partire dalla scienza si determina la struttura a livelli del cammino di apprendimento. A partire dalla religione, o da altre istituzioni di senso, si delinea la via scolastica del modellamento etico del carattere; a partire dalla scienza la via scolastica dell'acquisizione del sapere. E infine a partire dall'arte la via scolastica della formazione artistica nel bello. I tre ambiti esterni allo Stato forniscono le norme e prestabiliscono i criteri di valore dell'educazione: religione, scienza e arte. L'educazione essenziale, che riguarda l'uomo stesso e non solo una parte dell'uomo, – la persona umana e non solo una funzione nella vita professionale basata sulla divisione del lavoro, è l'educazione morale-religiosa, scientifica e artistica in un vivo senso integrale. Lo Stato può e deve farsi custode, ma non detentore di questa educazione, che scaturisce da sorgenti di senso superiori e esterne allo Stato. La scuola è un obbligo, ma in un senso ultimo nessun diritto dello Stato; la scuola ha la sua origine nel carattere metafisico dell'uomo come di una immagine di Dio, nella tendenza umana fondamentale di assomigliare il più possibile all'archetipo e di diventare di casa nella luce del vero, nello splendore del bello e nel soffio del sacro. I legittimi detentori della scuola in questo senso sono il prete, il dotto e l'artista, tutti al di sopra dello Stato. Il compito dello Stato, in quanto ordinamento profano della vita, rimane di dare

e salvaguardare a questi detentori di senso sovrastatali la possibilità di un'efficacia e questa in una forma istituzionale.

Questo è a brevi linee l'immagine della scuola nello *Stato decaduto*. Lo Stato decaduto non è manifestazione degenerativa di tipo temporaneo, né malanno, che potrebbe essere di nuovo semplicemente sanato. È lo Stato della nostra storia, – che è scaturito nell'emigrazione dei filosofi dalla loro città natale.

Ancora Platone ha tentato con il massimo sforzo, di chiudere di nuovo la cesura aperta nel suo stesso pensiero, e di riassumere la filosofia nello Stato, e nella conseguenza del suo radicale tentativo di salvataggio non indietreggiò di fronte a nessuna mostruosità, accordando al re-filosofo una misura somma di coercizione e menzogna, al fine di plasmare il vero Stato, lo Stato della verità; progettò la *paideia* come un sistema di disciplina e allevamento, che non sarebbe comprensibile e trasparente nemmeno a coloro che sono coinvolti in tale educazione, – solo ai più grandi regnanti, ai re-filosofi della *polis*, la *paideia* dovrebbe essere comprensibile nel sapere sommo sull'idea del bene. Ma questi filosofi, quando hanno conseguito il sommo stadio del sapere nella considerazione che guarda all'*agathon*, hanno trovato con ciò una vita beata al di sopra e al di là dello Stato, non vogliono più tornare nello Stato. La potenza e il dominio, in quanto radicano la loro gioia nel sensibile, non hanno nessun potere su coloro che contemplano beatamente. Essi non sono più interessati allo Stato. Platone volge tutta l'acutezza e le energie del suo spirito nel progettare che uno Stato è governato al meglio quando al governo ci sono uomini riluttanti. Tali uomini, che conoscono qualcosa di migliore rispetto al piacere del potere, vale a dire la contemplazione beata dell'ente sommo, per il fatto che sono stati resi liberi dal loro popolo per il cammino dell'elevazione del pensiero, devono essi stessi per gratitudine ridiscendere per un periodo nella caverna del mondo sensibile, e qui a partire dalla conoscenza delle veraci relazioni intellegibili dell'ente creare l'ordinamento migliore possibile nel campo delle apparizioni d'ombre e delle copie. L'ordinamento dello Stato segue lo sguardo verso le idee. Lo Stato non è allora nemmeno per Platone la totalità della vita umana, bensì la totalità della vita umana imprigionata nei sensi, ordinata dallo sguardo sulle idee. A partire da

un ambito sovrastatale segue l'organizzazione dello Stato e specialmente l'allestimento dell'educazione dei cittadini dello Stato che allestisce a sua volta sempre lo Stato. Lo Stato viene fondato in modo "trascendente", – non è esso stesso preso in modo assoluto, ma determinato da un assoluto extrastatale. Per Platone l'educazione non si compie nello Stato, ma nel corso dell'educazione lo Stato ha la sua dimensione limitata. Nella misura in cui, nel corso della storia occidentale, assumono la funzione di guida potenze di senso sovrastatali, che si fondano in maniera trascendente, per esempio la religione cristiana, viene meno il carattere assoluto dell'antica polis, la quale era una relazione totale e completa con il mondo di una determinata umanità e aveva assunto in sé l'elemento divino. Il rimando alla chiusura del "mondo medievale" non intende qui una critica; poiché quella "chiusura" consisteva proprio in una distinzione fissa tra aldiquà e aldilà, tra potere mondano e potere spirituale.

Nel concetto hegeliano di Stato, che si è sviluppato innanzitutto con lo sguardo sull'antica *polis*, troviamo messa in discussione la tradizione occidentale della divisione dei poteri e la fondazione trascendente dello Stato. Hegel non è un pensatore dello Stato accanto a tanti altri; ha una posizione speciale – nel suo tentativo di ritornare con la memoria anche nel pensiero politico alle *origini* della nostra storia, per acquisire uno spazio in vista di nuove decisioni. Per Hegel lo Stato è la sostanza etica oggettivata di un popolo; *noi* questo lo abbiamo interpretato come la totale autoformazione di un popolo in tutti i suoi riferimenti mondano. Un tale Stato non lascia stare più niente "al di fuori", né l'arte, né la scienza, né la religione. Un tale Stato è totale, – *non* come il "Totalitarismo" di una macchina amministrativa e di polizia, ma come la *modellata* relazione al mondo da parte di un popolo. Abbiamo già chiarito come lo spirito del popolo si rapporti allo spirito del mondo, come da questa relazione si determini secondo Hegel la particolare storicità dei costumi nazionali. Il *riferimento al mondo* è di importanza decisiva per lo Stato. A partire dalla relazione fondamentale, che costituisce l'uomo in quanto uomo, cioè a partire dalla sua apertura al mondo deve essere pensata in definitiva la statalità; lo Stato è la compagine chiudente della comunità umana, che collega un popolo con il cosmo. Lo Stato non scaturisce da

una relazione dell'uomo essente con l'altro ente – sia questo anche di sommo rango – né dalla relazione dell'uomo con Dio, con l'idea, con l'*agathon*, ma dalla giusta relazione con il mondo. Come il mondo riunisce tutte le cose finite, non lasciandone fuori alcuna, così anche lo Stato abbraccia tutte le cose umane, le cose quotidiane e comuni, come anche gli impulsi più alti del cuore e dello spirito umano. Questo Stato di Hegel non "esiste" in nessun modo a livello fattuale. Esso è oggi una "idea pura", una costruzione, un'utopia. Certamente non un'utopia nel paese sognato dei desideri e delle speranze ideali. Se invece l'uomo è per sua natura la creatura aperta al mondo, allora questo Stato totale conserva anche nella possibilità tutto ciò che è essenziale – e può ancora una volta immaginarsi nella realtà, come esso è già stato.

Nel concetto di Stato di Hegel abbiamo avanzato la riserva che egli certamente concepisce in linea di principio lo Stato come la figura del mondo etico di un popolo, – ma interpreta il movimento immanente dalla famiglia allo Stato con lo schema del cambiamento generale dalla "sostanza" al "soggetto". Rispetto a questo *noi* abbiamo tentato di segnalare che la famiglia diventa Stato innanzitutto grazie all'intreccio dialettico di fenomeni esistenziale *differenti per natura*. La famiglia è la forma di vita dell'amore (come l'eros e il rispetto); nella quale si riunisce l'estraneo alla più intima fusione, il mortale si sa coinvolto nell'immortalità del genere. La famiglia è permeata dalla tensione vitale elementare di maschile e femminile, dal principio paterno e materno. La famiglia è la situazione originaria di ogni educazione. Ma la famiglia si imbarbarisce a causa del fenomeno del lavoro; essa è da principio la prima comunità lavorativa; ma si dissolve secondo altre regole rispetto alla ripetuta fondazione familiare; il lavoro è primariamente un riferimento dell'uomo alla resistenza della terra e al suo elargire; egli si oggettivizza nei prodotti del suo lavoro, fabbrica "opere"; l'homo faber è nel suo fabbricare in grande misura partecipe al "rendere pubblica" la vita, che oltrepassa l'"intimità" della famiglia. E in modo diverso questo accade a causa del fenomeno esistenziale del dominio. La volontà di potenza imbarbarisce amore e lavoro. La dialettica difficilmente penetrabile di questi fenomeni fondamentali della nostra esistenza realizza il movimento dalla famiglia allo Stato. Amare, lavorare, dominare sono *modi*

elementari dell'essere l'uno con l'altro. Il singolo da solo non può niente. Come la divisione del lavoro appartiene alla natura del lavoro, così la dualità dei generi appartiene all'amore e il dislivello di padrone e servo al dominio. Intuire i riferimenti degli elementi dell'esserci tesi dialetticamente, rappresenterebbe uno sguardo nella genesi dello Stato. Questo eccede di gran lunga le nostre attuali possibilità. E tuttavia la giusta relazione di educazione e Stato potrebbe avere una chiarificazione, ma dobbiamo qui accontentarci di alcuni cenni.

In che relazione sta lo Stato rispetto all'educazione, – alla scuola come istituzione? Quando noi qui di seguito parliamo dello "Stato", non intendiamo così un qualunque Stato presente ed "esistente", ma lo Stato di Hegel, la relazione modellata eticamente nei confronti del mondo di un'umanità. In questo Stato si compie l'educazione, che inizia nella famiglia, incomincia sul seno della madre e posta all'esterno dall'immediata intimità dalla parola severamente ammonitrice del padre. Il tenero elemento del materno e il più rigido elemento paterno si compenetrano nel modellamento psichico del loro figlio carnale. Ma padre e madre non educano il loro bambino per sé – ma per lui, dandogli la guida per il suo cammino nella realtà della vita umana. E questa realtà non è niente di aperto e indeterminata, non è l'esserci dell'uomo in mezzo alla natura, in mezzo a piante, animali e vicini – sotto un alto cielo, sopra il quale passano le nuvole e le traiettorie stellari, sopra il cui azzurro troneggiano ancora gli dèi. La realtà è già lo *Stato*: è un modellato e addestrato abitare dell'uomo nella prossimità e lontananza dell'universo. È un pregiudizio tipicamente moderno, il fatto che lo Stato si possa fare in qualunque momento e che perciò ciascuno in un certo qual modo venga al mondo "privo di Stato". La realtà dello Stato viene così convertita in una rinunciabile convenzione. Ma in realtà lo Stato non è *un fatto contingente*. Esso è in connessione con la natura dell'uomo in quanto essenza aperta al mondo. Per questo motivo i genitori con il loro figlio, quando essi non lo guardano come una qualsiasi disponibile "proprietà", non possono fare nient'altro e non possono volere nient'altro che introdurlo nello Stato, di inserirlo nel mondo etico a cui essi stessi appartengono. I genitori, cui ne va della libertà e dell'autonomia del loro figlio, lo devono avviare alla completa e universale pienezza di tutti i riferimenti di vita.

Il diritto originario di ogni allevamento infantile è il diritto genitoriale; ma tale diritto genitoriale non è un diritto su una cosa morta, che può essere trattata arbitrariamente. Il diritto dei genitori ha il suo senso nel riferimento al bambino; i genitori sono gli educatori del bambino e anche la sua prima e immediata guida sul cammino della vita. La modalità originaria di ogni educazione è l'educazione genitoriale – tutte le altre forme di educazione sono derivate, sono suppletive. Ma questa supplenza non vuol dire, come solitamente si interpreta, solo un'impropria sostituzione. L'educazione statale non è una forma sostitutiva dell'insufficiente educazione genitoriale, ma l'educazione familiare si trasforma necessariamente da sé in educazione statale, in quanto dai genitori dipende la familiarizzazione del bambino con la realtà. Lo Stato è, per così dire, padre e madre di tutti i cittadini – e questo non nella comprensione metaforica di un'allegoria poetica. Lo Stato è il luogo di *tutti* i riferimenti di vita. La rispettiva coppia di genitori non sta nello Stato soltanto con un qualche determinato carattere civile e dimora secondo aspetti differenti in ambiti "statalmente liberi", indicativamente nella sfera della "civiltà", della "religione" e dell'"arte"; da tali ambiti extrastatali non si può dedurre un incarico educativo sovrastatale e porre il diritto genitoriale contro il diritto statale. Dove una tale opposizione, in genere, è possibile, noi siamo già al di fuori dello Stato, inteso come una completa totalità di vita; esso è solo un ordinamento di vita parziale di una specie più potente e più economica, appunto quello che noi abbiamo chiamato un apparato strumentale. Il vero Stato è sempre uno Stato totale: come «la realtà dell'idea etica»[8], come una relazione universale e pienamente valida con il mondo di un popolo. I genitori stanno, allora, non all'esterno dello Stato; nella loro intera sostanza umana, a cui appartiene anche la loro genitorialità, essi sono preventivamente già avvolti e sostenuti dallo Stato. La polis include la famiglia, come in senso contrario ciascuna famiglia aspira all'universalità della polis.

Da questi nessi di principio deve essere compresa ora anche la natura dell'istituzione statale, e soprattutto della scuola. La nostra immagine

[8] G.W.F. Hegel, *Lineamenti di filosofia del diritto*, § 257, tr. it. p. 208.

abituale dello Stato è in larga misura determinata da fenomeni appariscenti, che si distinguono come istituzioni statali e organizzazioni della vita pubblica. Ma proprio questo concetto di "pubblico" è maggiormente problematico. Poiché una volta si sussume lo Stato in un certo modo sotto il fenomeno più generale del "pubblico", e successivamente si pone il "pubblico" contro il "privato". Il pubblico può innanzitutto essere preso come un determinato fenomeno originario della socialità umana. Gli uomini non vivono isolati, ma congiunti spesso in vario modo; si spartiscono la vita l'un l'altro, esistono in un comune dialogo. La comunità non è con ciò un riunirsi additivo di molte isolate e spaiate attuazioni vitali, ma l'essere l'uno con l'altro stesso è un momento significativo in cui i singoli vivono. Essi distinguono ciò che li riguarda da soli e ciò che riguarda tutti. Gli interessi di vita che riguardano tutti si chiamano in modo approssimativo il "pubblico". Ora ci sono molti modi di pubblico, la "società" casuale e subito di nuovo in rapida dissoluzione e la comunità permanente di un insediamento, di un villaggio, di una città. L'interesse pubblico è ora fuggevole, ora stabile. Spesso si crede di comprendere lo Stato sociologicamente, quando lo si caratterizza come una forma dell'interesse pubblico, saldo e completamente generale, per cui non tutti avrebbero la capacità e la volontà. L'uomo politico si determinerebbe al contrario proprio dalla forza del suo senso comunitario; egli non si realizzerebbe nel perseguire propositi e scopi privati; egli penserebbe anche alla collettività e terrebbe in conto i bisogni di questa.

Per tal motivo ciò che è peculiare dello *Stato* non è però affatto visibile a partire dal fenomeno del pubblico; esso non è una particolare impronta del pubblico, ma una penetrazione spirituale dell'intero esserci umano, e quindi della sfera privata così come di quella pubblica e sociale. La scuola non è, in quanto scuola statale, né "pubblica" né "privata". Stato significa decisione preventiva su ciò che propriamente è "pubblico" e "privato", esso tiene aperto preventivamente l'ambito vitale per i suoi cittadini, e non può essere così relegato alla sfera del pubblico il fatto che ora il privato appaia come uno spazio extrastatale. Lo Stato è più originario delle sue istituzioni; queste di volta in volta sono determinate impronte dell'orientamento dello Stato, creazioni obiettive, in cui pensieri determinati riguardo lo Stato trovano la loro

espressione e un luogo vitale. Le istituzioni appartengono allo Stato; ma anch'esse non sono un male necessario, come talvolta si sente, né un intorbidimento del puro pensiero statale. Il pensiero dello Stato si deve manifestare come componente di tutte le cose.

E come già l'uomo primitivo indigente ha bisogno di una casa, per abitare, per esperire la patria e l'estraneo, come egli ha bisogno del giaciglio per l'amore, dell'utensile per il lavoro, dell'arma per la guerra, così l'uomo, nel suo bisogno di comprensione aperta al mondo dell'essere, ha bisogno dello Stato, per esistere riferendosi al mondo.

Le istituzioni dello Stato sono cose necessarie. In rapporto alla generazione che sta crescendo lo Stato si manifesta nella scuola. Essa è più che solo uno strumento di istruzione per una professione e di "formazione" morale-scientifica. La scuola è il cammino tenuto aperto dallo Stato per giovani uomini nello Stato. La scuola statale si rivolge a tutti e a ciascuno.

La *paideia* della gioventù è la maniera in cui lo Stato stesso partecipa dell'immortalità della vita generativa. Lo Stato stesso è l'ultima e somma istanza etica per il compito della scuola; *non è al servizio* di un altro compito etico di una potenza estranea extrastatale, né della religione, né della scienza. Poiché queste sono potenze nello Stato, momenti della relazione al mondo di un popolo. Perciò nello Stato di Hegel può darsi il compimento dell'educazione familiare solo nell'educazione statale.

Lo Stato di Hegel non è però un'idea arbitraria, che potrebbe essere eliminata; è lo Stato inteso rigidamente a partire dal riferimento al mondo dell'esserci umano. Se esso *fosse* realizzato, il problema dell'educazione non avrebbe così la quasi inesorabile odierna oscurità nello smarrimento di tutti i concetti pedagogici fondamentali. Noi dobbiamo ancora distinguere tra "diritto genitoriale" e "diritto statale", tra religione, scienza, arte da una parte e lo Stato dall'altra, dobbiamo ancora discutere della priorità e della legittimità di scuole statali e scuole private. Non abbiamo più nessuna sostanza etica formata, né una portante relazione al mondo. Noi viviamo in un'epoca che produce un'inflazione di "visioni del mondo", ma non ancora un puro riferimento al mondo.

L'ombra del nichilismo sta sulla terra degli uomini. Questa oscurità ci accompagna in tutti i nostri tentativi di cogliere l'educazione a parti-

re dalle strutture di coesistenza dell'essere umano riferito al mondo. La pedagogia non è una "scienza" finita e disponibile – dicevamo all'inizio.

Adesso dobbiamo dire: essa "può" essere, perché viviamo nel momento storico della più acuta crisi dell'umanità. Questa crisi è, però, forse anche un grande favore del destino, perché ci costringe a domandare in modo più radicale di prima, – non a praticare semplicemente l'educazione secondo ricette tramandate, ma a riflettere su che cosa sia propriamente l'educazione nella totalità dell'esserci umano, che cosa propriamente significhi un ideale, che cosa il riferimento educativo, che cosa la famiglia e lo Stato. Il bisogno è la più forte potenza educativa. Possa anche il bisogno stesso, ossia il fatto che noi oggi non sappiamo verso che cosa l'uomo debba essere educato, operare un giorno in modo educativo.

Postfazione

Infanzia e gioco in E. Fink

Claudio Crivellari

1. Il gioco nel mondo e del mondo

Eugen Fink è senza dubbio uno dei maggiori rappresentanti della scuola fenomenologica tedesca, vicino inizialmente al pensiero di Husserl e successivamente influenzato dal pensiero di Heidegger, con cui ha condiviso anche le riflessioni su Nietzsche[1].

Uno degli oggetti principali della filosofia di Fink fu quello di concentrare la propria speculazione sul fenomeno primario del mondo che si configura nel pensiero del filosofo tedesco come un enorme contenitore, come orizzonte e condizione di ogni manifestazione, nonché come affermazione di una differenza ontologica e cosmologica tra mondo ed ente intramondano. In una fase più avanzata Fink utilizzerà un linguaggio metaforico per analizzare il mondo dei fenomeni, arrivando a delineare la metafora del conflitto tra cielo e terra, in cui il mondo si configura da un lato come apertura necessaria di ogni manifestazione e dall'altro lato come velato. Ma già a partire dal 1957, con l'opera *Riflessioni sulla protostoria ontologica di spazio-tempo-movimento*, egli ridimensionò il metodo fenomenologico, ritenendolo incapace di chiarire i concetti cosmologici essenziali del tempo, dello spazio e del movimento, da considerare non dei puri e semplici fenomeni, ma qualcosa di più profondo, la cui chiarificazione reclama un diverso metodo

[1] Cfr. E. Fink, *Nietzsches Philosophie*, Kohlhammer, Stuttgart 2006.

ontologico. Con l'opera *Essere, verità, mondo. Questioni preliminari al problema del concetto di fenomeno* del 1958, Fink arrivò a schernire il concetto di fenomeno, imputandogli l'insufficiente definizione della differenza tra due modi di apparire, sottolineando come la metafisica tradizionale interpreti l'apparire come un qualcosa che accade tra due enti intramondani, senza sforzarsi di concepirlo come un evento più originario della stessa apparizione dell'ente. Esso coincide con il processo dell'universale individuazione, attraverso la quale le cose si delineano nello spazio e nel tempo entro la totalità onnicomprensiva del mondo.

Uno degli argomenti di maggior dibattito sulla figura di Fink resta proprio la ricostruzione del suo pensiero da una fenomenologia trascendentale a una visione cosmologica, cercando la possibile risposta, forse, proprio nell'insegnamento della pedagogia presso la *Pädagogische Hochschule* di Friburgo, che gli consentì di sviluppare una filosofia personale e autonoma tra le posizioni di Husserl e Heidegger.

Tra i temi trattati all'interno dell'evoluzione del suo pensiero filosofico, Fink assegna un ruolo centrale al gioco, riconoscendolo come simbolo del mondo e alludendo a un nesso ontologico di fondazione tra il gioco e il mondo, a differenza di Heidegger per il quale, invece, è una metafora di esso.

Nelle due opere *Oasi della gioia* del 1957[2] e *Il gioco come simbolo del mondo* del 1960[3], lo spunto è offerto a Fink da un frammento di Eraclito[4], in cui l'immagine del bambino che gioca a dadi permette di cogliere una trasparenza cosmica, nonostante vi sia un'evidente differenza tra il gioco come fenomeno dell'umanità e il gioco del mondo.

[2] Per un approfondimento vedi E. Fink, *Oasi della gioia*, tr. it. di E. Cutolo, Edizioni 10/17, Salerno 1987.

[3] Per un approfondimento vedi E. Fink, *Il gioco come simbolo del mondo*, tr. it. di N. Antuono, Hopefulmonster, Torino 1992.

[4] Eraclito nel Frammento 52, scrive: 𐅃𐅃𐅃 𐅂 𐅃𐅃𐅃 𐅃𐅃𐅃 𐅂 𐅃𐅃𐅃𐅃 𐅂 𐅃𐅃𐅃𐅃𐅃 𐅂 𐅃𐅃𐅃𐅃 𐅁 𐅃𐅃𐅃𐅃𐅃 "L'eternità è un bambino che gioca con le tessere: di un bambino è il regno", utilizzando il termine 𐅃𐅃𐅃 per descrivere l'eterno e mettere in rapporto d'identità l'eternità e la fanciullezza.

In tale prospettiva, Fink cerca di decostruire la tradizione metafisica, colpevole di aver negato la consistenza esistenziale del gioco, affrancandosi da un lato dalla matrice platonica che riduce il gioco a riflesso del reale e dall'altro dalla visione mistica del gioco, dove la realtà dell'uomo perde la sua consistenza di fronte all'illusione.

Partendo proprio da Eraclito, quindi, Fink sottolinea nella sua analisi che la pienezza e l'autenticità del gioco sono possibili solo in età infantile e non in età adulta, fondando una comprensione del gioco come categoria universale dell'agire umano e descrivendolo come esperienza simbolica del rapporto fra uomo e mondo. Come sottolinea R. Farnè[5], nel suo essere fondamentalmente un atto libero, di fatto il gioco è l'atto emblematico della coscienza intenzionale, poiché non esiste se non come costruzione di senso da parte del soggetto in un campo di azione/relazione, in una realtà dove mondo esterno e mondo interno del soggetto non sono separabili.

In alcuni passaggi, l'analisi di Fink sul fenomeno gioco si fa sempre più diretta verso l'essenza del gioco come esperienza umana, caratterizzata da strutture complesse che connotano i rapporti tra gioco e giocare e tra gioco e essere, un rapporto, quest'ultimo, che richiama la natura ontologica del gioco stesso, per cui la sua dimensione cosmica porta alla conclusione che il gioco non possa essere considerato un'attività ingenua o marginale, proprio perché esprime il modo di rapportarsi dell'uomo col mondo.

Nelle riflessioni di Fink sul gioco i riferimenti all'infanzia sono talvolta marginali, poiché appare evidente che la sua maggiore attenzione sia quella di affrancare il concetto di gioco dai ristretti ambiti dell'esperienza infantile a cui è tradizionalmente collegato e, pertanto, considerato poco interessante da un punto di vista strettamente speculativo, così come, del resto, tutto ciò richiama direttamente o indirettamente l'infanzia, compresa l'educazione, considerata spesso una buona pratica alla portata di tutti, o la pedagogia stessa, considerata fino all'incrocio

[5] R. Farnè, *Per una fenomenologia del gioco*, in «Encyclopaideia», XX, 45 (2016), pp. 30-52.

con le correnti analitiche e fenomenologiche più o meno succube della filosofia. Per secoli, infatti, il gioco è stato visto come un'attività esclusivamente ricollegabile al divertimento, senza finalità specifiche e dalla valenza educativa del tutto trascurata.

Come ricorda sempre R. Farnè, Fink è l'unico tra i fenomenologi cresciuti nel rapporto diretto con Husserl e Heidegger a occuparsi del gioco in maniera approfondita,

> aprendo la strada a quella "fenomenologia del gioco" che avrebbe trovato continuità sul piano antropologico e psicologico in Gregory Bateson (1904-1980)[6] e, successivamente, nel sociologo Erving Goffman (1922-1982)[7].

Tale riflessione induce a ipotizzare che la centralità che il tema del gioco ha occupato nelle riflessioni di Fink possa essere strettamente legata e condizionata dallo *status* di professore di Filosofia e anche di Pedagogia, a cui ha dedicato l'opera *Grundfragen der systematischen Pädagogik* (1978)[8].

Il contributo pedagogico di Fink merita sicuramente un'analisi più selettiva e mirata, affrancata dalle generali categorizzazioni fenomenologiche, poiché se è vero che il nesso pedagogia-gioco non appare automatico, è altrettanto vero che la pedagogia e le scienze dell'educazione si incrociano naturalmente con il gioco come strumento funzionale alla formazione del soggetto.

La riflessione delle scienze dell'educazione, di diverso orientamento, si è spesso confrontata con il tema del gioco, basti pensare ad esempio ai contributi di Cleparade, Bruner e della stessa Montessori, nel tentativo

[6] Secondo G. Bateson iI gioco e la creazione del gioco debbono essere visti come un unico fenomeno. Cfr. G. Bateson, *Mente e natura*, Adelphi, Milano 1988, p. 184.

[7] Secondo E. Goffman il gioco rappresenta la metafora degli incontri che avvengono fra le persone, negli spazi lasciati ingovernati dalla pervasiva organizzazione della vita sociale, in cui è possibile esprimere la propria identità e le proprie emozioni. Cfr. E. Goffman, *Espressione e identità. Gioco, ruoli e teatralità*, il Mulino, Bologna 2003.

[8] R. Farnè, *Per una fenomenologia del gioco*, cit., p. 35.

di coniugare in maniera sistematica il rapporto tra educazione e gioco. Secondo la ricostruzione di M. Cacchiarelli[9],

> anche coloro che hanno riconosciuto una valenza educativa al gioco e quindi hanno deciso di impiegarlo quale strumento per fini educativi, in realtà sono stati criticati, rei di aver svilito l'essenza stessa del gioco, quella cioè di essere attività libera, spontanea e fine a se stessa, con la conseguenza di aver trasformato il gioco in un qualcosa d'altro (Bertolini, 1982). Da questo punto di vista, invece, il gioco inserito all'interno di un contesto sportivo può essere capace di rompere quell'impasse dicotomica tra gioco in quanto forma libera, spensierata e fine a se stessa, ed educazione in quanto progettualità orientata verso specifiche finalità (Farnè, 2016). In questo modo lo sport trascende il gioco, nel senso che non è più considerato come attività fine a se stessa, ma attività che implica differenti finalità.

Nell'opera *Introduzione alla pedagogia sistematica*, Fink sottolinea che l'uomo è un ente imperfetto in un universo che è pervaso di cose e creature perfette e che è cosmicamente una "eccezione" e ontologicamente un paradosso, in quanto l'uomo ha da sempre riempito e occupato lo spazio della sua insicurezza con una specifica interpretazione di vita, la quale non è prodotta dal singolo individuo, bensì dai popoli; e tuttavia tutte le "interpretazioni" e i "progetti di senso" umani, le "risposte" delineate circa la questione della vita, non eliminano la problematicità della nostra esistenza così come la sazietà non porta la stessa necessità di nutrirsi a scomparire. Per il problema dell'educazione, prosegue Fink, la situazione, che noi di volta in volta cominciamo già in una determinata interpretazione popolare o culturale della vita, significa in particolare che appunto il fenomeno originario dell'educazione, l'autoformazione dell'esserci, si è già sottratto. Sulla base di tali riflessioni, quindi, appare necessario, arrivare al fenomeno originario dell'educazione e con questo, per quanto possibile, sottrarsi alla guida delle opinioni, le quali ci sono tracciate dalla determinata risposta di vita storica della nostra

[9] M. Cacchiarelli, *Sport e fenomenologia: una teoresi pedagogica*, in «Rivista Italiana di Pedagogia dello Sport», 2 (2016), pp. 81-82.

epoca. Secondo Fink, benché i sistemi educativi siano sempre storici, apparendo e scomparendo nel corso della vita dei popoli, è così alla fine una necessità dell'umanità in quanto tale, di formarsi e costituirsi in maniera educativa; riguardo il chiarimento di questa necessità, che non è "eterna", perché questo predicato non può essere attribuito all'uomo, ma che invece dura, da quando ci sono gli uomini, e durerà, fin quando ci saranno – ci interessa l'analisi concettuale di questa necessità umana. Noi cerchiamo una comprensione esistenziale dell'educazione.

Nella stessa opera, il filosofo tedesco sottolinea ancora che l'educazione è autoformazione dell'uomo, anche se tale aspetto appare equivoco, poiché l'educazione non deve essere limitata alla cosiddetta autoeducazione o anche solo prevalentemente essere orientata a quella. Con "autoformazione" dell'uomo noi non intendiamo determinati atti di individui singoli, ma principalmente riferibilità a sé dell'essere umano soprattutto nell'accadere dell'educazione, anche perché solo l'uomo educa.

Secondo le più accreditate teorie, infatti, solo l'essere umano si educa e può educare, perché è dotato di una razionalità intenzionale che manca agli altri esseri viventi e anche ai prodotti più evoluti della ricerca sull'intelligenza artificiale. Ma in che modo agisce la razionalità intenzionale? La razionalità è fin dai tempi antichi oggetto di teorie e riflessioni da parte di diversi àmbiti disciplinari, ognuno dei quali ha analizzato il tema da una diversa prospettiva e fornito un contributo decisivo[10].

[10] Nel modello della geometria di Euclide, ripreso da Aristotele nel sillogismo deduttivo, la razionalità era rappresentata dalla facoltà di produrre ragionamenti logici basati su premesse iniziali e conclusioni che, a loro volta, costituivano le premesse per giungere a ulteriori conclusioni. Cfr. E. Berti (a cura di), *Guida ad Aristotele. Logica, fisica, cosmologia, psicologia, biologia, metafisica, etica, politica, poetica, retorica*, Laterza, Roma-Bari 2007.

Un ulteriore contributo è riconducibile a Max Weber, secondo il quale esiste una distinzione tra *Wertrationalität* (razionalità in base al valore, in cui un'azione è determinata dal dovere a prescindere dalle conseguenze) e *Zweckrationalität* (razionalità in base al fine, o razionalità strumentale, in cui colui che agisce valuta razionalmente i mezzi rispetto allo scopo). Per un approfondimento vedi P. Volontè, *Razionalità e*

Ritornando sul concetto di autoformazione, non si tratta di un problema tecnico e l'uomo non è l'artigiano della propria vita. Darsi una costituzione, per Fink, deve significare di conseguenza qualcos'altro, qualcosa di totalmente diverso dal semplice sgrossare una materia prima naturale, deve essere compreso e sviluppato e concettualizzato a partire dalla relazione fondamentale dell'esistenza umana verso se stessa. Una cosa complessa, perché in questo "campo" così vicino, anzi così prossimo a noi mancano le categorie, e questo non a caso; la mancanza è connessa con la storia della metafisica; anche con la tradizione, nella quale noi in primo luogo ci troviamo, la quale condiziona l'impostazione del nostro porre la questione.

2. Uno sguardo alla pedagogia fenomenologica in Italia

La fenomenologia, secondo F. Cambi, ha delineato l'orizzonte di un pensiero puro, intento a decantare le forme dell'elaborazione teoretica, colta nella sua interna dinamica e successivamente indirizzata a oltrepassare la dimensione del *cogito* per incrociare l'esperienza vissuta, i saperi e le loro ontologie regionali. La fenomenologia, quindi, pur perdendo progressivamente forza e evidenziando equivoci e astrazioni, si è mostrata una tecnica filosofica efficace per capire l'orizzonte della teoricità e porla come guida nell'esercizio in situazione del concreto. Sul versante pedagogico, ricorda Cambi, figure come Banfi, Bertin e Bertolini hanno mostrato la produttività dell'approccio fenomenologico per pensare il processo formativo nella sua totalità, consegnandoci un'immagine dell'educazione ricca di momenti e forme, permettendoci

responsabilità. La fondazione etica dell'epistemologia delle scienze sociali in Max Weber, Rubbettino, Catanzaro 2001.

Il tema della razionalità è stato affrontato in quasi tutti gli àmbiti scientifici, come dimostra il pensiero di Herbert Simon, secondo il quale «La capacità della mente umana di formulare e risolvere problemi complessi è molto piccola in confronto alla portata di problemi la cui soluzione richiederebbe comportamenti oggettivamente razionali nel mondo reale». Cfr. A. H. Simon, *Casualità, razionalità, organizzazione,* il Mulino, Bologna 1985.

di coglierle sia nella loro autonomia che nella loro integrazione. Proprio alla fenomenologia, naturalmente, dobbiamo la centralità dell'intenzionalità, senza la quale non riusciremmo a cogliere in pieno il senso del processo formativo, così come non riusciremmo a scorgere quell'ontologia regionale del pedagogico e dell'educativo che consente di fissare le invarianze formali, ma non astratte, dell'*iter* formativo[11].

La nozione di pedagogia fenomenologica, ricorda V. Iori, compare in Italia con l'opera di P. Bertolini che irrompe nel panorama pedagogico[12] con carattere di assoluta novità perché configura una scienza eidetica dell'educazione, ispirata ai temi husserliani dell'intenzionalità e dell'*Einfühlung* ("entropatia"), ponendo il problema dell'epistemologia pedagogica in ottica fenomenologica, secondo cui non bisogna cercare una maggiore scientificità in senso positivistico, bensì indicare la direzione verso una scientificità idonea all'umano, in risposta al depauperamento filosofico e al degrado della pedagogia determinato dal prevalere delle tecniche sulla dimensione umana.

Sulla scorta della riduzione fenomenologica, sottolinea sempre V. Iori, Bertolini concepisce l'educazione in modo antidogmatico, in quanto atto che reca in sé un'intenzionalità problematica inesauribile[13]. In altri termini la scientificità pedagogica si qualifica innanzitutto per l'esigenza di un orizzonte di senso, a cui il metodo fenomenologico ha aperto nuove vie e nuove possibilità.

La lettura fenomenologica dei processi formativi non si limita a una comprensione logico-razionale, a spiegare causalisticamente dall'esterno (*Erklären*) i dati di fatto, ma si apre al darsi, al possibile, a quella comprensione (*Verstehen*) che conferisce senso, una comprensione derivata dall'esperienza vissuta, dall'intuizione, dall'empatia.

[11] Cfr. F. Cambi, *Manuale di filosofia dell'educazione*, Laterza, Roma-Bari 2000, pp. 88-91.

[12] Cfr. V. Iori, *Lo studioso che ha dato vita e respiro alla pedagogia fenomenologica in Italia: Piero Bertolini*, in «Encyclopaideia», XX, 45 (2016), pp. 18-29.

[13] Cfr. P. Bertolini, *L'esistere pedagogico. Ragioni e limiti di una pedagogia come scienza fenomenologicamente fondata*, La Nuova Italia, Firenze 1990, pp. 130-148.

La difficoltà di "guardare" la realtà in maniera libera da pre-giudizi e la tentazione costante di sovrapporre la teoria alla realtà è assai frequente in ambito pedagogico, dove è più che mai necessario imparare l'atteggiamento fenomenologico per gettare uno sguardo rinnovato sull'esperienza formativa, mettendo "tra parentesi" (tramite l'*epochè*) le abitudini mentali e l'ovvietà che ricopre la capacità di "vedere"… La pedagogia, come afferma Bertolini,

> "deve saper cogliere l'essenza del fenomeno che studia", ma tale essenza "emerge dalla concretezza stessa dell'esperienza"; la quale esperienza poi non è una categoria astratta ma si presenta come un complesso di *Erlebnisse*, cioè sempre come "esperienza relazionistica" ed "esperienza in situazione"[14].

Nella sua analisi del contributo della pedagogia fenomenologica di P. Bertolini, V. Iori sottolinea ancora che se lo sguardo fenomenologico cerca di leggere gli eventi oltre i loro caratteri contingenti, per coglierv i l'essenza, diventa allora strumento di un'etica della responsabilità e tale prospettiva si rivela particolarmente feconda in ambito pedagogico, dove l'oggetto di conoscenza è il soggetto stesso. Recuperando a dignità scientifica la soggettività, non si dis-umanizza la persona in un oggettivismo che la ridurrebbe a cosa, dispersa nell'esattezza dei metodi di stampo positivista. [

> Se si intende procedere alla considerazione del rapporto educativo vivo e concreto, nel suo "darsi" storico e reale, per intuire preliminarmente l'essenza del fenomeno educativo, cioè per attenerci "alle cose stesse" in senso fenomenologico, dovremo avvalerci, secondo la lezione husserliana, dei due strumenti epistemologici basilari: l'*epochè* e l'*Erlebnis*.
>
> Attraverso l'*epochè* metto tra parentesi ogni sapere precostituito sull'educazione, non lo nego, ma lo relativizzo, per raggiungere la realtà originaria, il cuore dell'educazione stessa, oltre ogni immagine convenzionale o falsata. Può sembrare un'operazione semplice o vaga, ma è invece radicale, rigorosa e

[14] Cfr. V. Iori, *Lo studioso che ha dato vita e respiro alla pedagogia fenomenologica in Italia: Piero Bertolini*, cit., p. 20.

radicata nella storia… Il successivo dispositivo metodologico che consente di procedere a cogliere il "darsi" dell'evento educativo è costituito dall'*Erlebnis*, l'esperienza vissuta, che consente di vedere con immediatezza l'educazione nella sua essenza. Nel vissuto che emerge dalla concretezza dell'esistenza si dischiude una conoscenza interumana, soggettiva e condivisibile a partire dagli elementi fondamentali di "corpo", "tempo" e "spazio" vissuti[15].

La dimensione educativa delineata nel pensiero e nelle opere di Bertolini è più che mai attuale, poiché comporta sempre un atto di decisione, di scelta e ogni atto educativo è un atto in divenire, è decisione verso una possibilità o un fine che si configurano tra la situazione presente e il non-ancora dell'utopia attraverso cui si progetta nel futuro.

Sulla base del contributo di P. Bertolini, fondatore, tra l'altro, della rivista Encyclopaideia nel 1996, la fenomenologia ha trovato una giusta collocazione nella riflessione pedagogica degli ultimi decenni, attraverso i contributi, solo per citare alcuni, di V. Iori, A. Erbetta, E. Becchi, nella consapevolezza che la conoscenza è un processo costruttivo sempre dinamico e dialettico, nel quale ciò che conta è l'essere in quanto si manifesta e si rivela. Per questa ragione la pedagogia fenomenologica concentra la propria attenzione sul vissuto, sul contesto, sulla costruzione e ricostruzione del senso, perseguendo un metodo rigorosamente scientifico, ma senza la pretesa di essere esatto[16].

Bibliografia essenziale di riferimento

Ardovino A. (a cura di), *Eugen Fink. Interpretazioni fenomenologiche*, Nuova Editrice Universitaria, Roma 2011.

Bateson G., *Mente e natura*, Adelphi, Milano 1988.

Becchi E., *Gioco ed educazione*, FrancoAngeli, Milano 2002.

Berti E. (a cura di), *Guida ad Aristotele. Logica, fisica, cosmologia, psicologia, biologia, metafisica, etica, politica, poetica, retorica*, Laterza, Roma-Bari 2007.

Bertolini P., *Il gioco nella formazione della personalità*, in M. Callari Galli, *Voglia di giocare. Una ricerca a più voci sul gioco in alcune istituzioni prescolastiche*, FrancoAngeli, Milano 1982.

[15] *Ibi*, pp. 25-26.

[16] Cfr. G. Mari, *Filosofia dell'educazione*, La Scuola, Brescia 2010, p. 247.

Bertolini P., *L'esistere pedagogico. Ragioni e limiti di una pedagogia come scienza fenomenologicamente fondata*, La Nuova Italia, Firenze 1990.

Bertolini P., *Pedagogia fenomenologica*, La Nuova Italia, Firenze 2001.

Bobbio A., *Pedagogia del gioco e teorie della formazione*, La Scuola, Brescia 2014.

Cacchiarelli M., *Sport e fenomenologia: una teoresi pedagogica*, in «Rivista Italiana di Pedagogia dello Sport», 2 (2016).

Cambi F., *Manuale di filosofia dell'educazione*, Laterza, Roma-Bari 2000.

Cera R., *Pedagogia del gioco e dell'apprendimento. Riflessioni teoriche sulla dimensione educativa del gioco*, FrancoAngeli, Milano 2009.

Cesarone V., *Eugen Fink: la produzione come declinazione della volontà di potenza*, in F. Totaro, *Nietzsche tra eccesso e misura. La volontà di potenza a confronto*, Carocci, Roma 2002.

Cesarone V., *Nel labirinto del mondo. L'antropologia cosmologica di Eugen Fink*, ETS, Pisa 2014.

Erbetta A., *Educazione ed esistenza*, Il Segnalibro, Torino 1998.

Farnè R., *Per una fenomenologia del gioco*, in «Encyclopaideia», XX, 45 (2016), pp. 30-52.

Fink E., *Il gioco come simbolo del mondo*, tr. it. di N. Antuono, Hopefulmonster, Torino 1992.

Fink E., *Nietzsches Philosophie*, Kohlhammer, 2006.

Fink E., *Oasi della gioia*, tr. it. di E. Cutolo, Edizioni 10/17, Salerno 1987.

Fink E., *Per gioco. Saggi di Antropologia filosofica*, a cura di V. Cesarone, Morcelliana, Brescia 2016.

Goffman E., *Espressione e identità. Gioco, ruoli e teatralità*, il Mulino, Bologna 2003.

Iori V., *Filosofia dell'educazione*, Guerini e Associati, Milano 2000.

Iori V., *Lo spazio vissuto*, La Nuova Italia, Firenze 1996.

Iori V., *Lo studioso che ha dato vita e respiro alla pedagogia fenomenologica in Italia: Piero Bertolini*, in «Encyclopaideia», XX, 45 (2016).

Iori V., *Nei sentieri dell'esistere*, Erickson, Trento 2006.

Isidori E., *Pedagogia e sport. La dimensione epistemologica ed etico-sociale*, FrancoAngeli, Milano 2017.

Mari G., *Filosofia dell'educazione*, La Scuola, Brescia 2010.

Pedicini T., *Il labirinto del mondo. La filosofia del gioco di Eugen Fink*, Guerini Scientifica, Milano 1997.

Simon A.H., *Casualità, razionalità, organizzazione,* il Mulino, Bologna 1985.

Volontè P., *Razionalità e responsabilità. La fondazione etica dell'epistemologia delle scienze sociali in Max Weber*, Rubbettino, Catanzaro 2001.

Sommario

Premessa
Approssimazioni a una pedagogia cosmologico-esistenziale
Virgilio Cesarone 5

Eugen Fink
Introduzione alla pedagogia sistematica

Introduzione
La pedagogia non è una "scienza dello spirito" 25

1. Critica all'approccio umanistico dell'attuale pedagogia tedesca, 25

Capitolo primo
Il preliminare concetto esistenziale di educazione 39

2. La problematicità della scienza dell'educazione, 39 - 3. L'uomo-enigma, 51 - 4. L'essenza ibrida di spirito e sensibilità, 64 - 5. Animal rationale, 76 - 6. Morte e senso della vita, 87

Capitolo secondo
La questione sulla natura dell'ideale 101

7. Il bisogno [*Not*] dell'autoformazione, 101 8. Uomo come cittadino del mondo, 113 - 9. Fare e omettere, 125 - 10. La distinzione kantiana tra "moralità" e "feli-

città", 137 - 11. Le cose finite e l'omnitudo realitatis, 149 - 12. La pretesa a priori della ragione, 162 - 13. "Senso" e libertà, 173 - 14. Gli ideali come soli gelosi, 186 - 15. Il tutto dell'essere, il cammino, 198

Capitolo terzo
Il riferimento pedagogico (la famiglia) 211

16. Il bisogno dell'uomo, 211 - 17. L'"umano" nella relazione educativa, 223 - 18. La famiglia come immortalità dei mortali, 235 - 19. La famiglia come modello educativo conforme al mondo in maniera originaria, 247

Capitolo quarto
Il problema dell'istituzione educativa (lo Stato) 259

20. Ciò che è "integro" della famiglia, 259 - 21. Movimento esistenziale dalla famiglia allo Stato, 271 - 22. Critica dello "Stato di oggi", 282

Postfazione
Infanzia e gioco in E. Fink
Claudio Crivellari 295

Indice dei nomi 307